المركـــز الجامعـــــي غـــــرداية

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس

عنوان البحث

مهارات التفكير الناقد

لدى تلاميذ سنة الثالثة متوسط

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس تخصص علم النفس مدرسي

إعداد الطلبة:

- خليل عودة
- حويشيتي آمنة ابتسام

إشراف الأستاذ(ة):

أولاد حيمودة جمعة

الـمـوسم الـجـا مـعي 2011-2012

شكر و تقدير

نبدأ بحمد الله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد : الحمد لله الذي أنار لنا العلم والمعرفة وأعاننا على أداء الواجب ووفقنا على بلوغ مرادفنا وعلى انجاز أعمالنا فالله ما لك الحمد أن يسرت لنا دراستنا وأمرنا فنسألك إن تمن علينا بقبول هذا العمل وان تجعله خالصا لوجهك الكريم ونتوجه ونتقدم بوافر الشكر الموصول والتقدير والامتنان لأصحاب الفضيلة والأستاذة المحترمة أولاد حيمودة جمعة ولكل من ساعدنا من قريب وبعيد على إنجاز هده الدراسة بما أبدوه لنا من تشجيع متواصل.

وكما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من يساهم بتقديم يد العون بفكرة أو رأي أو معلومة أو فائدة ونسأل الله تعالى أن يجيزهم خير الجزاء وأن لا يحرمهم الأجر والتوبة

و في الأخير أرجو من الله تعالى أن يجعل عملي هذا نفعا بتنفيذ من جميع الطلبة المتربصين المقبلين على التخرج.

عودة – آمنة ابتسام

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة إلى معرفة طبيعة مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية.

تكونت عينة الدراسة من 90 تلميذا من متوسطات اوريدة مداد وعبد الرحمن ابن رستم بمدينة غرداية.

وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية وذلك حسب متغيري الجنس (ذكور-إناث).

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة طرحنا التساؤلات الآتية:

-ماهي مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية.

-هل تختلف مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية باختلاف الجنس (ذكور-إناث)؟

-هل تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف السن؟

-هل تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف المستوى الاقتصادي؟ وكإجابة مؤقتة من التساؤلات السابقة وضعنا فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

--تتكون مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط من الملاحظة والمقارنة.

-لاتختلف مهارات التفكير الناقد بإختلاف الجنس (ذكور-إناث).

-لاتختلف مهارات التفكير بإختلاف السن.

-لاتختلف مهارات التفكير الناقد بإختلاف المستوى الإقتصادي.

ولإختبار هذه الفرضيات اعتمدنا على المنهج

الوصفي الإرتباطي الذي يلائم دراستنا وتم جمع بيانات الدراسة بإستعمال كل من اختبار التفكير الناقد"واطسون" و"جيلسر" الذي عربه "حلفاوي" وقمنا بتكييفه على بيئة الدراسة والإستبانة المعدة لذلك وذلك للتأكد من خصائصهما السيكومترية.

وبعد تحليل البيانات بإستعمال برنامجي spss و Excel خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-لا تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف الجنس(ذكور-إناث)

-لا تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف السن.

-لا تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف المستوى الاقتصادي.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير.....	
ملخص الدراسة.....	
فهرس الدراسة.....	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	
الجـــــــــــــــانب النظـــــري	
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1 -مشكلة الدراسة.....	3
2 -تساؤلات الدراسة.....	13
3 -فرضيات الدراسة	13
4 -أهداف الدراسة	13
5 -أهمية الدراسة.....	14
6 -حدود الدراسة	14
7 -التعاريف الإجرائية لمتغير الدراسة.	15

الفصل الثاني : مهارات التفكير الناقد	
تمهيد	
1 تعريف التفكير.....	16
2 تعريف التفكير الناقد.....	17
3 صفات المفكر الناقد.....	19
4 مكونات التفكير الناقد.....	21
5 مهارات التفكير الناقد.....	23
6 معايير التفكير الناقد.....	20
7 أهمية تعليم التفكير الناقد.....	26
8 استراتيجيات تدريس التفكير الناقد.....	28
-الخلاصة.....	39
الجانب الميداني	
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	
1 -المنهج المستخدم	40
2 -الدراسة الاستطلاعية	41
2-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	41
2-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية	41
2-3 وصف أدوات جمع المعلومات	41
2-4 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس	47
3 -الدراسة الأساسية	53
3-1 وصفة عينة الدراسة الأساسية	53
3-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية	54
3-3 وصف أدوات جمع المعلومات	54
3-4 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس	60
الخلاصة	55

الفصل الرابع: عرض و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	56
1 عرض و تحليل و مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات العامة	56
2 عرض و تحليل و مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات الجزئية الأولى	58
3 عرض و تحليل و مناقشة و تفسير الفرضيات الجزئية الثانية	59
-خلاصة	60
-الاقتراحات	61
-قائمة المراجع	63
-قائمة الملاحق	69

فـــــهـــــرس الـــــجـــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح الكلمات التي عدلت في اختبار التفكير الناقد و رقم صفحتها	46
02	يوضح رقم البند "ت" و مستوى دلالتها	49
03	يبين معاملات الارتباط بين درجة البند و الدرجة الكلية للاختبار	51
04	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و التخصص	53
05	يوضح عدد أفراد العينة و قيمة و مستوى دلالتها	56
06	يوضح قيمتي كل من "ر" و "ز" و عدد الأفراد في كلا مجمعتي الجنس و معادلة الفروق بين معاملي الارتباط	58
07	يوضح قيمتي كل من "ر" و "ز" و عدد الأفراد في كلا مجموعتي السن و معادلة الفروق بين معاملي الارتباط	59

فـــــهـــــرس الأشـــــكـــــال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	هرم بلوم للعمليات المعرفية	**19**
02	استراتيجيات التفكير الناقد	**38**

الـــــــــــــــــــمقدمـــــــــــــــــــة:

فطر الله سبحانه وتعالى آدم وذريته من بني البشر على التعلم فيقول عز وجل في سورة البقرة << وعلم آدم الأسماء كلها > والقابلية للنمو والزيادة التي ميز بها بنو آدم عن سائر الخلق، وتمثلت في نعمة العقل ، أول النفع به يهتدي العبد إلى ربه وبه أيضا تعرف الآيات والسنين التي أودعها الخالق كونه وبفطرة العقل يستدل المخلوق على عظمته مبدعه على عبادة ربه ولأن هذا التعلم تنمو به قدرات الفرد الطبيعية بتوازن ليتمكن من استغلال ما أودع الله فيه من قدرات.

وبالإضافة إلى ذلك للتفكير أهمية مرتبطة بأهمية الإنسان وحضارته، كما يعتبر عملية ضرورية في الحياة اليومية لتحسين إنتاجية المتعلم وقدرته على الاستجابة لمتطلبات البيئة بكفاءة واقتدار.

ولأن التفكير من أهم أهداف التربية الحديثة التي تسعى إلى الخروج بالمتعلم من الدائرة السلبية وتقلص المعلومة إلى الإيجابية وإست طوال المعلومة ولن يكون هذا إلا بتنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين داخل الصف الدراسي، واستغلال كل أدوات التفاعل الصفي ومهاراته مثلا كدافعية أو كالأسئلة المحيرة للتفكير .

وإذا تعلم الفرد وفهم المادة الدراسية بطريقة جيدة لن يتحقق بالمرور السريع على المادة الدراسية أو باستخدام طريقة تعلم غير فعالة،إنما يتحقق عن طريق إستراتيجية مقصودة تؤكد التفكير سبيلا لنماء الفهم العلمي الدقيق.

وجاءت هذه الدراسة لمعرفة طبيعة مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية.

حيث قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وميداني في أربعة فصول:

الفصل الأول :(تقديم الدراسة) ويتم فيه طرح مشكلة أو إشكالية وعرض تساؤلات وفرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها متبوعة بحدود الدراسة الزمانية والمكانية والبشرية والتعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.

الفصل الثاني:تم فيه التطرق إلى متغير للدراسة من خلال مجموعة من العناصر تبدأ بتمهيد ثم تعريف التفكير – تعريف التفكير الناقد– صفات المفكر الناقد– مكونات التفكير الناقد، مهاراته، معاييره ، أهميته تعليمه– إستراتيجيات تدريسه وأخيرا تم وضع خلاصة لما تم التطرق له

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة ويتضمن تمهيد ثم المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية من حيث هدفها ووصف العينة ثم إجراءات تطبيقها– أدوات البحث ثم خصائصها البيكومترية– تليها الدراسة الأساسية وما تحتويه من عينة الدراسة– إجراءات تطبيقها والأساليب الإحصائية المستخدمة ويختم الفصل بخلاصة

الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة ويتضمن تمهيد ثم عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة– عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية ويختم الفصل بخلاصة

الـجـا نـب
الـنـظـري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6- حدود الدراسة

7- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة

- مشكلة الدراسة:

قال تعالى:((ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً)) الإسراء الآية 70

ويذكر ((عبد الله شبر>> في تفسيره لهده الآية ولقد كرمنا بني آدم بالعقل والنطق واعتدال الخلق وتسخير الأشياء لهم وغير ذلك)) عبد الله شبر، 1977، ص285

ويعتبر العقل أهم من يميز الجنس عن سائر المخلوقات بالتفكير والدي هو أرقى عملية معرفية لدى الإنسان وقد حظي باهتمام الكثير من رجال التربية وعلماء النفس.

فالتغير والسرعة والتطور في تكنولوجيا المعلومات الذي يتميز به العصر الحالي الذي نعيش فيه، يتطلب تنمية القدرات التي يتميز بها الأفراد كي يواكبوا عصر التقدم والتطور في تكنولوجيا المعلومات، ويتفاعلوا مع مطالبها، الأمر الذي يتطلب من التربية المعاصرة إن تعد المعلمين والتلاميذ لمواجهة هده الظروف ودلك بتدريبهم على أفضل أساليب التفكير السليمة وغيرها من القدرات العقلية التي تجعلهم أكثر استعدادا للعصر الحديث.

- الدراسات الخاصة بالتفكير الناقد:

1-1- دراسة فاديه عادل الخضراء (2003):

بعنوان (فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني متوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد و الإبتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ).

وقد تكونت عينة الدراسة من 70 تلميذة من تلميذات الصف الثاني متوسط في المتوسطة السابعة عشر الحكومية (بجدة) حيث مثل الصف الثاني متوسط / شعبة (1) المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على مهارات التفكير الإبتكاري ضمن وحدة الدولة الأموية والصف الثاني متوسط/ شعبة (3) المجموعة التجريبية الثانية تدربت على مهارات التفكير الناقد ضمن وحدة الدولة الأموية، والصف الثاني متوسط/ شعبة (5) المجموعة الضابطة التي درست وحدة الدولة الأموية بالطريقة التقليدية. وبعد تطبيق كل من اختبار (تورنس) للتفكير الإبتكاري صورة الألفاظ) أ) واختبار التفكير الناقد ل<الخطيب> واختبار التحصيل لوحدة الدولة الأموية قبليا عليهن، قامت الباحثة بتدريس البرنامج للمجموعتين فقط، بينما درست المجموعة الضابطة وحدة الدولة الأموية بالطريقة التقليدية وذلك لمدة شهر كامل، ثم قامت بتطبيق الاختبارات الثلاث بعديا عليهن للتحقق من الفرضيات الموضوعة للبحث.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- لم تظهر فروق دالة إحصائيا في فاعلية الجزء الأول من البرنامج المقترح <قدرات التفكير الإبتكاري> المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ الصف الثاني المتوسط في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية الأولى.

2- ظهرت فروق دالة إحصائيا في فاعلية الجزء الثاني من البرنامج المقترح <مهارات التفكير الناقد> المدمجة في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط في

تنمية التفكير الإبتكاري وكان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل لوحدة الدولة الأموية للمجموعة التجريبية الثانية.

وفي ضوء تلك النتائج يمكن القول أن تعليم مهارات التفكير الناقد ضمن وحدة الدولة الأموية في البرنامج المقترح له تأثير فاعل في تنمية التفكير وتحسين التحصيل، لذا توصي الباحثة بضرورة تعليم مهارات التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الاجتماعية وتدريب التلميذات عليه.

(فادية عادل الخضراء،2005 ،ص10–11)

1–2– دراسة إسماعيل إسماعيل الصاوي (2003):

تحت عنوان أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي.

واشتملت عينة الدراسة على 61 تلميذ من الجنسين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي المعرفي، والميتا معرفي، يمثلون نسبة (24.2) من نسبة العينة الكلية المبدئية والتي كان عددها 252 تلميذا يمثلون خمسة فصول من ثلاث مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية مابين (121.4 : 159 شهرا) بمتوسط قدره (130،49 شهرا) وانحراف معياري قدره (7 5.7)

الأدوات المستخدمة في الدراسة:

1 -إختبار الفهم القرائي للأطفال (إعداد الباحث).

2 -مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي

(إعداد **سوا سنون ونزا هان** 1996 ،تعريب وتقنين الباحث).

3– مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال (إعداد الباحث)

4- قائمة ملاحظة النزعة نحو التفكير الناقد (إعداد **مارزانو وآخرون** 1993، تعريب صفاء الأعسر وجابر عبد الحميد ونادية شريف 2000 ، تقنين الباحث).

5- اختبار الذكاء المصور (إعداد **أحمد زكي صالح** 1978)

6- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبة التعلم (إعداد **مايكلست** 1969 تعريب **مصطفى كامل،1990)**

7- قائمة تقدير التوافق للأطفال- لتقدير التوافق الإنفعالي (إعداد **كاسل** 1962 ، تقنين **عبد الوهاب كامل،** 1988)

8-برنامج العمليات المعرفية والميتامعرفية لتعليم أدوات التفكير الناقد لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي (إعداد الباحث).

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- مهارات التفكير الناقد:

1- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد التالية: التحليل، والتفسير، والدرجة الكلية، بالإضافة إلى مهارة الدقة في فحص الوقائع والتي كانت دالة عند مستوى (0.05).

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة بالنسبة لمهارتي: التركيب والتقويم

3- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الاستنتاج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- النزعة نحو التفكير الناقد:

1 توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة لجميع عادات التفكير الناقد التالية: البحث عن الدقة، البحث عن الوضوح،والتفتح العقلي، وكبح الاندفاعية واتخاذ موقف والدفاع عنه، والدرجة الكلية للنزعة نحو التفكير الناقد.

ج- المكونات المعرفية للفهم القرائي:

5- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للمكونات المعرفية للفهم القرائي التالية: إدراك معنى الجملة، وإدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات والدرجة الكلية بالإضافة إلى تمييز معاني الكلمات والذي كان دالا عند مستوى (0.05).

6- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة بالنسبة لتنظيم المادة المقروءة.

1-3- دراسة محمد أنور إبراهيم (2005):

تحت عنوان (المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد في ضوء متغيرات البيئة)، (ريف- حضر) التخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والجنس (ذكور-اناث).

وقد بلغت عينة البحث والدراسة 202 طالب وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية فقد أختار الباحث العينة من بين طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الإسكندرية وطلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية فرع دمنهور بلغ قوامها 210 طالب وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية.

وقد استخدام الباحث الاختبارات المناسبة والملائمة لمكونات القدرة على التفكير الناقد وفيما يلي عرض لهذه الأدوات والاختبارات وهي:

1- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (أ) ترجمة وتعريب الباحث

2-اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ب) ترجمة وتعريب الباحث

3- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الصورة (ج) إعداد الباحث

4- اختبار التفكير الناقد رقم 4 ويقيس خمسة أبعاد هي:

التفسير ⟸ إعداد **واطسون جليسر**

الدقة في فحص الوقائع ⟸ إعداد **إبراهيم وجيه محمود**

إدراك الحقائق الموضوعية ⟸ إعداد **إبراهيم وجيه محمود**

إدراك اطار العلاقة الصحيح ⟸ إعداد **ابراهيم وجيه محمود**

التطرف في الراي ⟸ إعداد الباحث

5- اختبار التفكير الناقد رقم 5 ⟸ إعداد الباحث ويقيس خمسة أبعاد هي :(التفسير، الدقة في فحص الوقائع ،إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي).

6- اختبار التفكير الناقد رقم 6 و يقيس الإبعاد التالية(التفسير، الدقة في فحص الوقائع إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الراي) ⟸ إعداد الباحث.

و فيما يخص بالنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولا بالنسبة لمتغير البيئة:

أسفرت النتائج الخاصة بطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية إن المكونات الملية للقدرة على تفكير الناقد هي عامل الحزم في الرأي عامل تقويم الحجج و البراهين عامل إدراك الوقائع و الحقائق الموضوعية عامل التفسير الموضوعي للوقائع والآراء، عامل تقويم الأحداث والمعتقدات والنتائج، عامل الإدراك الصحيح لإطار العلاقة بين الرأي والواقع عامل تقويم المناقشات والأفكار، عامل إدراك الإطار التحليلي للعلاقات.

– أسفرت النتائج الخاصة بطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية فرع دمنهور أن المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد هي: (عامل إدراك الحقائق والعلاقات، عامل الحزم في الرأي، عامل تقويم الحجج والبراهين، عامل تقويم الرأي، عامل تغيير الوقائع، عامل تقويم المناقشات والأفكار،عامل التحليل، عامل الدقة في فحص الوقائع).

ثانيا: بالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي–أدبي)

– أسفرت النتائج الخاصة بطلاب التخصص الأكاديمي العلمي أن المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد هي:(عامل إدراك الحقائق والعلاقات، عامل الحزم في الرأي، (2000) عامل تقويم الحجج والبراهين، عامل تقويم المناقشات والأفكار عامل التحليل، عامل الدقة في فحص الوقائع، عامل التفسير).

–أسفرت النتائج الخاصة بطلاب التخصص الأكاديمي الأدبي أن المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد هي (عامل إدراك الحقائق والعلاقات، عامل الدقة في فحص الوقائع عامل الحزم في الرأي، عامل تقويم المناقشات والأفكار، عامل إدراك الوقائع والحقائق الموضوعية، عامل تقويم الحجج والبراهين، عامل إدراك الإطار التحليلي للعلاقات، عامل الاستدلال).

ثالثا: بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور–اناث)

– أسفرت النتائج الخاصة بالذكور أن المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد هي (عامل إدراك الحقائق والعلاقات، عامل الحزم في الرأي، عامل الإدراك، الاستدلال، عامل التقويم عامل تقويم الحجج والبراهين، عامل الدقة في فحص الوقائع، عامل تقويم المناقشات والأفكار، عامل إدراك الوقائع والحقائق الموضوعية).

– أسفرت النائج الخاصة بالإناث أن المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد هي (عامل إدراك الحقائق والعلاقات، عامل الحزم في الرأي، عامل تقويم المناقشات والأفكار،عامل الاستدلال، عامل إدراك الوقائع والحقائق الموضوعية، عامل تقويم الحجج والبراهين،عامل التحليل، عامل تقويم العلاقات)، محمد أنور إبراهيم، 2005، ص396 –400

لعل أهم ما يمكن استخلاصه من العرض السابق للدراسات السابقة التي تخص التفكير الناقد مايلي:

– دراسة **فادية عادل الخضراء** (2003) اهتمت بتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني متوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد و الإبتكاري والتحصيل في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ.

– ودراسة **إسماعيل الصاوي** (2003) اهتم بدراسة أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية وذوي صعوبات الفهم القرائي.

–ودراسة محمد أنور إبراهيم (2005) اهتمت بدراسة المكونات العاملية للقدرة على التفكير الناقد في ضوء متغيرات البيئة (ريف– حضر) التخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والجنس (ذكور– إناث) لدى طلاب جامعة الإسكندرية.

2 – تساؤلات الدراسة:

2–1– **التساؤل العام** : ما هي مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الثالثة متوسط بثانوية غرداية؟

2–2– **التساؤلات الجزئية:** هل تختلف هذه المهارات باختلاف جنس التلاميذ (ذكر– أنثى)

هل تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف السن؟

هل تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف المستوى الاقتصادي؟

3– فرضيات الدراسة:

مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط هي الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير

3–2–الفرضيات الجزئية:

لا تختلف هذه المهارات باختلاف جنس التلاميذ (ذكر– أنثى)

لا تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف السن.

لا تختلف مهارات التفكير الناقد باختلاف المستوى الاقتصادي.

4– أهداف الدراسة – تهدف الدراسة إلى :

1– الكشف عن ملاحظة جمع البيانات والمعلومات عن طريقة واحدة أو أكثر بشرط أن يكون الهدف.

2– تهدف إلى تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها ولأن مهارة التصنيف مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد.

3- تهدف كذلك إلى المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث وفق أوجه الشبه وأوجه الاختلاف والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ورؤية ماهو موجود في أحدها ومفقود في الآخر.

4- التفسير ويكون الغرض منه إضفاء منه على خبراتنا اليومية أو استخلاص معنى منها عندما نقدم تفسير لخبرة ما ونقوم بشرح معناه.

5- أهمية الدراسة:

إن القيام بأي دراسة لأي موضوع لا تخلو منه الأهمية إلا أن الأهمية تختلف من موضوع إلى آخر حيث الاهتمام والضرورة للقيام به وتبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1)- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى النشأة وخاصة العمليات العقلية العليا

2)- العمل على تنمية رغبة الطلاب في التعليم وزيادة دافعتيهم للعمل من أجل التعلم

3)- تركيز المعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب توجيه تربوي عالمي.

4)- ينمي قدرة الأفراد على التمييز بين الرأي والحقيقة و الخروج بالاستنتاجات المنطقية السليمة.

5)- يساعد على التنبؤ بالنتائج الممكنة أو المحتملة من حدث أو مجموعة من الأحداث.

6)- يساعدنا على تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.

7)- يساعدنا للتصدي للأفكار والشائعات والعادات الهدامة.

8)- يساعدنا على التعامل مع المشكلات التي نواجهها بطريقة عقلية بعيدة عن العاطفة.

6- حدود الدراسة: تم إجراء هذه الدراسة وفقا للحدود الزمنية – المكانية- البشرية الآتية:

1-1- **زمنيا:** أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة 22 فيفري إلى غاية 30 ماي 2012.

1-2-**مكانيا:** أجريت هذه الدراسة في المتوسطات الموجودة بمدينة غرداية وهي:

_ متوسطة وريدة مداد.

-متوسطة عبد الرحمان بن رستم.

1-3 **بشريا:** تمثلت عينة بحثنا في مجموع 90 تلميذ يدرسون في متوسطات غرداية.

7- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:

هو شعور معرفي يقاس بالإستبانة المعدة في استخدام تلميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية مهارات الملاحظة، المقارنة، التصنيف، التفسير مبررة ومدعومة بأدلة مقبولة.

الفصل الثاني: مهارات التفكير الناقد

تمهيد

1 – تعريف التفكير

2 – تعريف التفكير الناقد

3 – صفات المفكر الناقد

4 – مكونات التفكير الناقد

5 – معايير التفكير الناقد

6 – أهمية تعليم التفكير الناقد

7 – استراتيجيات تدريس التفكير الناقد

خلاصة.

تمهيد:

لقد طرح المربون والمهتمون بالتفكير وأنماطه ومهاراته المختلفة تعريفات عدة لهذا المفهوم المهم وللمهارات الكثيرة المنبثقة عنه، بحيث يصعب استيعابها أو تعلمها أو تعليمها دون إدراك المعنى الحقيقي للتعريفات المتعلقة بها وفهم ما تقصده تماما قبل أن يتم البناء عليها من حيث أهمية تدريس التفكير ومهاراته المتنوعة، والأهداف التربوية المنشودة التي تسعى لتحقيقها، ومجالات تطبيقها في المنهج المدرسي أو الحياة اليومية، وخطوات تنفيد هذه المهارات وإجراءات تعليمها، وربطها جيدا بجوانب المواد الدراسية المختلفة، والخلفية المعرفية لها. وحتى يتم ذلك كله فإنه لابد من طرح التعريفات العديدة التي إقترحها المتخصصون ثم تعريف التفكير الناقد فصفات التفكير الناقد ومهاراته ومعاييره وأهمية تعليم التفكير الناقد وإستراتيجيات تدريسه ومكوناته وخصائصه.

1- تعريف التفكير:

لقد قام **باير(2001)**، تعريف التفكير على أنه عبارة عن عملية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها في حين يرى ويلسون < 2002،> أنه يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهما وتقبلها، بينما إعتقدت **هايمان** وزميلها **سلوميانكو** **(2002)** بأن التفكير عبارة عن عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح مابين الأحلام اليومية العادية والبسيطة إلى حل المشكلات الصعبة والمعقدة، وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة بينما قام آخرون بتعريف التفكير على أنه ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، بحيث نبدأ بفهم ما نحس به أو نتذكره أو ما نراه، ثم نعمل على تقييم مانفهمه، محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية، في الوقت الذي يؤكد فيه بعضهم على أن التفكير يمثل سلسلة من الأنشطة العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم إستقباله عن طريق حاسة واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس وذلك بحثا عن معنى محدد في الموقف التعليمي المطروح أو الخبرة التعليمية المتوفرة.

(جودت أحمد سعادة،2003 ،ص39–40)

وباختصار، فإن التفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة ولاسيما الاتجاهات والميول.

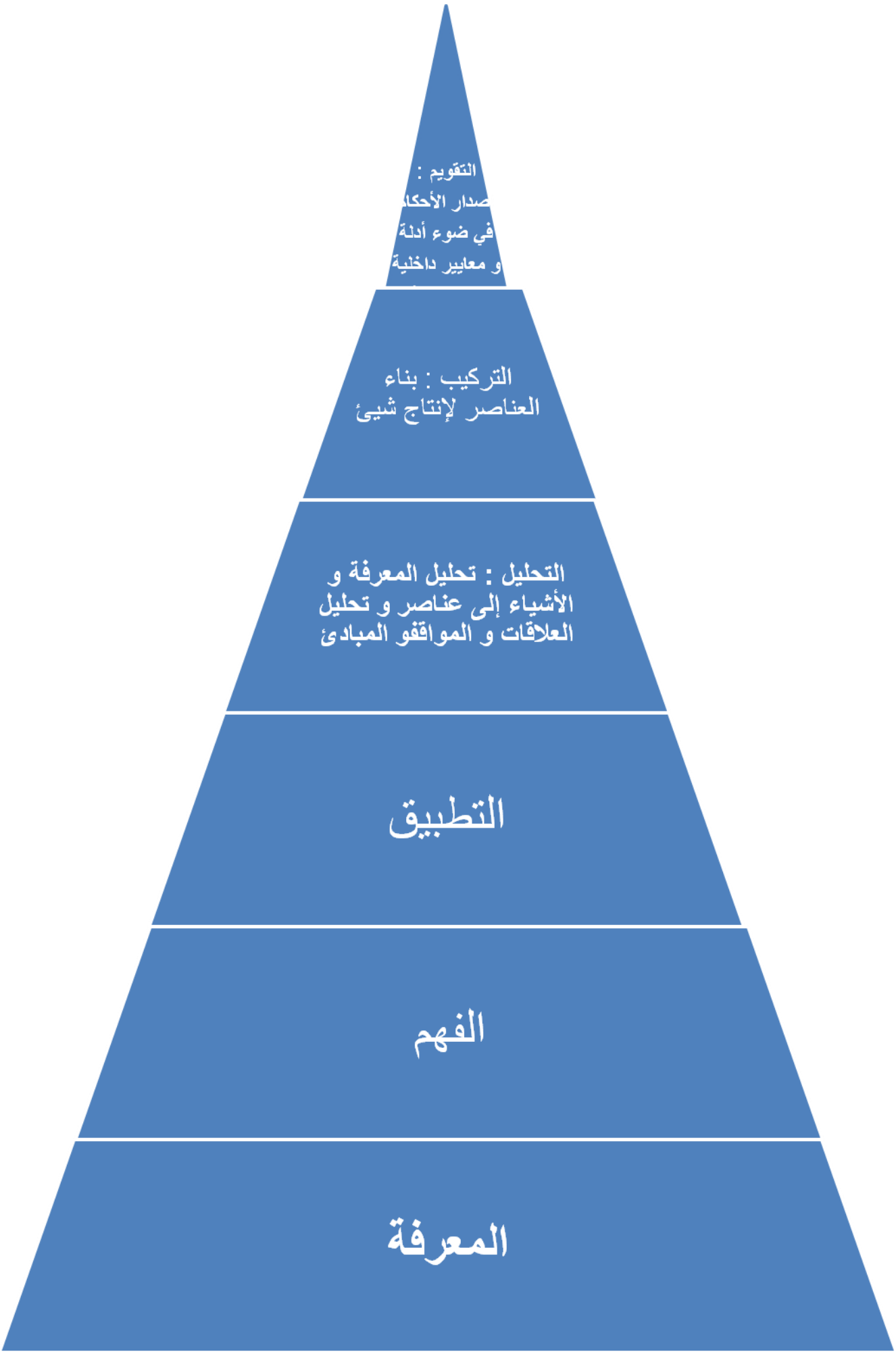
2– مفهوم التفكير الناقد: لقد تطرق الكثير من المربين والمهتمين بالتفكير وأنماطه ومهاراته إلى مفهوم التفكير الناقد، حيث طرحوا تعريفات عديدة له. ومن بين أهم هذه التعريفات ما ذكره موروباركر (2002) بأن التفكير الناقد عبارة عن الحكم الحذر والمتأني لما ينبغي علينا قبوله أو رفضه أو تأجيل البث فيه حول مطلب ما أو قضية معينة، مع توفر درجة من الثقة لما نقبله أو نرفضه.

وكان شافي (1985) قد حدد معنى التفكير الناقد على أنه عبارة عن عمل شيء له معنى من العالم الذي يحيط بناعن طريق الفحص الدقيق لتفكيرنا وتفكير الآخرين من أجل توضيح الفهم الخاص بنا والعمل على تنميته أو تطويره. أما بروني وكيلي (1986) فينظران إلى التفكير الناقد على أنه عبارة عن عملية تصفية الأمور وفصل المعلومات ذات الصلة عن المعلومات غير ذات الصلة.

أما باير (1988) فقد طرح تعريفا للتفكير الناقد على أنه ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم بطبيعته والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء أو معتقد ومن أي مصدر، وذلك من أجل الحكم على دقته وصلاحيته وقيمته الحقيقية، وفي الوقت الذي يرى ليبمان (1988) في التفكير الناقد على أنه نمط من أنماط المسؤولية المعرفية

وقد أجمع عدد آخر من المربين على تعريف التفكير الناقد على أنه عبارة عن فهم المجالات المختلفة، والتحقق من المغالطات المتعددة، والتفريق بين المسلمات والنتائج النهائية، والعمل على الفصل بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة

Freeman. 1993) (kahane. 1992) (missiser.1990) (beardsley)


التقويم :
صدار الأحكا
في ضوء أدلة
و معايير داخلية
التركيب : بناء
العناصر لإنتاج شيئ
التحليل : تحليل المعرفة و
الأشياء إلى عناصر و تحليل
العلاقات و المواقفو المبادئ
التطبيق
الفهم
المعرفة

ويرى أنجلو (1995) أن التفكير الناقد عبارة عن التطبيق العالمي والدولي لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب وحل المشكلات والاستنتاج والتقويم في حين يطرح مركز التفكير الناقد

(Center for critical thinking.1996 b c)

تعريفين لهذا المفهوم على أنه عبارة عن التفكير الذي يعمل على تقييم نفسه بنفسه وأنه عبارة عن القدرة على التفكير بما يفكر به الآخرون بطريقة تهدف إلى تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف ووضعه في قالب جديد (جودت امحمدسعادة،2003،ص103)

3- خصائص التفكير الناقد:

لقد حدد ويد (1995) ثماني خصائص للتفكير الناقد تمثلت في طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، فحص الأدلة، تحليل كل من الافتراضات والتحيزات وتجنب التفكير العاطفي،وتجنب التبسيط الزائد للأمور، والأخذ في الحسبان التفسيرات الأخرى للأمور وتحمل الغموض.

وقد أعتبر كل من ستروم وباوكوس (1950) تحمل الغموض على أنه يمثل أحد المهام الأساسية للتفكير الناقد عندما أكدا على أن الغموض والشك يخدمان التفكير الناقد وأنها ضروريان ويمثلان جانبا منتجا وبناءا من العملية الذهنية وفي الوقت نفسه أعتبر كل من جونز وراتكلفا (1993) أن من خصائص التفكير الناقد التركيز على الأمور أو القضايا فوق المعرفية.

أما باير (1995) فقد حدد في كتابه التفكير الناقد مجموعة من الخصائص الأساسية المهمة لذلك النمط من التفكير تمثلت في الآتي:

1)- توفر القبليات أو العادات العقلية المهمة: مثل التشكك والعقل المتفتح، وتقدير الدليل والاهتمام بكل من الدقة والوضوح، والنظر إلى مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة.

2)- توفر المعايير أو المحكات المناسبة: فمن أجل التفكير بطريقة ناقدة سليمة، فإنه لابد من تطبيق المعايير أو المحكات الملائمة، ومع أنه يوجد جدال حول كل مادة دراسية تحتاج إلى معايير خاصة بها، فإن بعض هذه المعايير يمكن تطبيقها على جميع المواد.

3)- توفر نوع من المجادلة: والتي تتمثل في عبارة أو مقترح مدعوم بدليل، وهنا فإن التفكير الناقد يتضمن تحديد المجادلات والعمل على تقييمها وتطويرها.

4)- **الاهتمام بالاستنباط أو الاستنتاج:**

حيث من الضروري توفر المقدرة على استنباط أو استنتاج الأحكام أو القواعد النهائية من واحدة أو أكثر من المسلمات ومن أجل الوصول إلى ذلك، فإن الأمور تتطلب فحص العلاقات المنطقية بين البيانات والمعلومات المتوفرة

5)- **الاهتمام بوجهات النظر الأخرى:**

فالمفكر الناقد ينظر إلى الظاهرة أو القضية أو المشكلة من زوايا مختلفة، واضعا في الحسبان أنه إذا كانت لديه وجهة نظر في هذه القضية أو هذا الموضوع فإن للآخرين وجهات نظر أخرى يجب الاستماع إليها والاستفادة منها من أجل الوصول في نهاية الأمر إلى القرار الأكثر دقة وصوابا.

6)- **توفر إجراءات لتطبيق المعايير أو المحكات:**

يتم في التفكير الناقد العديد من الإجراءات التي تساعد على تطبيق المعايير أو المحكات التي يتمثل أهمها في طرح الأسئلة، والتوصل إلى أحكام، وتحديد الافتراضات.

4- عناصر أو مكونات التفكير الناقد:

على المعلم والمتعلم معا الاهتمام بعناصر التفكير الناقد والتي تشمل الآتي:

1)- التركيز على المشكلات والأسئلة

2)- تحديد المشكلات المختلفة

3)- توضيح القضايا المتنوعة

4)- التركيز على المعلومات ذات العلاقة

5)- الاعتماد على الدليل التجريبي

6)- سهولة الوصول إلى المعلومات والبيانات ذات الصلة

7)- القدرة على الحصول على الإحصائيات والبيانات المهمة

8)- القدرة على التحقق من قوة الدليل عن طريق إستخدام نظام الإعادة في التطبيق

9)- تجنب التفكير القائم على الذاتية والآمال والرغبات

10)- تحليل المجادلات المتنوعة

11)- الحكم على مصداقية المصادر المعرفية المختلفة

12)- تحديد الافتراضات المختلفة

13)- التعامل مع المعلومات غير الموثوق بها أو غير الواضحة بنوع من الشك

14)- الحذر من التأثيرات التسلطية

15)- استخدام التفكير العقلاني

16)- فهم كل من مهارة الاستقراء ومهارة الاستنتاج

17)- تجنب المغالطات المنطقية

18)- إصدار أحكام قيمية بشكل صحيح

19)- التعامل مع معتقدات الآخرين

20)- الأخذ في الحسبان وجهات نظر الآخرين

21)- الحساسية نحو مشاعر الآخرين

22)- الحكم على أخلاقيات وأعمال الآخرين

23)- توقع تبعات أعمال الآخرين

24)- الحذر من المجادلات الخادعة

5- مهارات التفكير الناقد:

أ)- تعريف مفهوم مهارات التفكير:

يمكن تعريف مفهوم المهارة على أنه القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة

(سعادة وزميله، 1999)

أما مفهوم مهارات التفكير فقد عرفها ويلسون (2002) على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من أجل إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات. وهناك تعريف آخر لمهارات التفكير على أنها عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف

الأشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.

1)- **الملاحظة:** مهارة جمع البيانات والمعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك وتقترن عادة بسبب قوي أو يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.

2)- التصنيف: ويقصد بها تصنيف المعلومات وتنظيمها وتقويمها وهي مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد،عندما نصنف الأشياء فإننا نضعها في مجموعات وفق نظام معين في أنها كالتصنيف حسب اللون أو الحجم أو الشكل أو الترتيب التصاعدي أو التنازلي وغيرها.

3)- المقارنة: ونعني بالمقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث وفق أوجه الشبه وأوجه الاختلاف والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ورؤية ماهو موجود في أحدها ومفقود في الآخر.

وتتميز أسئلة المقارنة بخصائص أهمها:

1) المقارنة:

أ) المقارنة المفتوحة: نحو قارن بين الدراجة الهوائية والدراجة النارية

ب) المقارنة المغلقة: نحو قارن بين المملكة العربية السعودية والسودان من حيث المناخ والمساحة وعدد السكان والمواد الطبيعية

2) تدرج أسئلة المقارنة: من حيث مستوى الصعوبة، والاتساع حيث مستوى الطلبة العمري والمعرفي

3) تصلح أسئلة المقارنة: لتناول الأشياء المحسوسة أو الأشياء المجردة، مثال: قارن بين ملعب كرة القدم، وملعب كرة اليد ومثال: قارن بين مفهومي الأمانة والإخلاص.

4) تستخدم أسئلة المقاربة في جميع المواد الدراسية.

5) التفسير: عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منها ونحن عندما نقدم تفسيرا لخبرة ما إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا

6) معايير التفكير الناقد: يتفق الباحثون على المعايير والمواصفات الواجب توفرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف معين.هذه المعايير تعتبر بمثابة موجهات للمعلم أو المتعلم للتأكد من فعالية التفكير الناقد والقدرة على الإرتقاء بالتفكير من المستوى الأولي إلى المستوى المتطور وبما يتناسب وخصائص المفكر الناقد التي تمت مناقشتها سابقا

(عدنان يوسف العتوم،2004،ص219)

ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان" إيلدر وبول" وهي:

1) الوضوح: ويعد أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير فإذا لم تكن العبارة واضحة، فلن نستطيع فهمها مقاصد المتكلم أو الطالب وبالتالي لن يكون بمقدورنا الحكم عليها بأي شكل من الأشكال. (امل عبد السلام الخليلي،2005،ص194)

2) الصحة: ويقصد بهذا المعيار أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة فقد تكون العبارة واضحة ولكنها غير صحيحة

3) الدقة: والمقصود بهذا أخذ الموضوع حقه من المعالجة والتعبير دون إخلال أو إطناب ويعرف هذا العيار في البلاغة " أن تكون الألفاظ على قدر المعنى أو الفكرة بالضبط" وعليه إن هذا المعيار لا يتحقق إذا كان هناك حشو للكلام أو إنقاص منه.

في حالة الزيادة: هل يمكن أن تكون أكثر تحديدا؟

. في حالة النقصان: هل يمكن أن تعطي تفصيلا أكثر

(فتحي عبد الرحمان جروان،1999 ،ص78)

4) الربط: يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة ، ويمكن للمعلم أو الطالب أن يحكم على مدى الارتباط أو العلاقة بين المشكلة ومايثار حولها من أفكار وأسئلة عن طريق:

. هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟

. هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف؟ (أمل عبد الخليلي،2005،ص195 –196

5) العمق: يجب أن تتميز معالجة المشكلة أو الظاهرة بدرجة عالية من العمق في التفكير والتفسير والتنبؤ لتخرج الظاهرة من المستوى السطحي إلى المعالجة

الاتساع: يجب أن تؤخذ جميع جوانب المشكلة أو الموقف بشكل شمولي وواسع

المنطق : يجب ان يكون التفكير الناقد منطقيا من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معاني واضحة ومحدودة.

(عدنان يوسف العتوم 2004.ص 219)

نلاحظ أن مجموعة من المعايير تجعل من معلومات المفكر الناقد ذات قيمة فعلية في حل المشكل المطروح وتجعل عملية التفكير عملية بناءة مبنية على أسس سليمة معلومات واضحة ، صحيحة ، دقيقة ، مترابطة ، عميقة ، شاملة ، ومنطقية تسهم في حل المشاكل.

7)- أهمية تعليم التفكير الناقد:

المقصود بتعليم التفكير هو تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة أنشطة التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وتعليمهم كيفية تنفيد مهاراته ويتم ذلك بصورة مستقلة وواضحة سواء داخل محتوى المادة الدراسية أو في الحياة العامة.

(حسن شحاتة وزينب النجار،2003،ص116)

كما يساعد التفكير الناقد المتعلمين على أن يصبحوا متفتحي العقل وأن يحترموا وجهات نظرا لآخرين، وأن يكونوا على استعداد لتغيير آرائهم في ضوء المعلومات الجديدة وأن يلتفتوا إلى الأفكار غير العادية وغير الشائعة، وفوق كل شيء أن يبحثوا عن أسباب لقبول الأفكار المختلفة. **(مجدي عزيز إبراهيم،2005،ص378)**

ويشير"الشريدة" (2003) إلى أهمية تعليم التفكير الناقد حيث يشير، بعد استعراض العديد من الدراسات حول ذلك، إلى أن التفكير الناقد يمكن له أن يحقق الفوائد التالية:

1) إن تفكيرنا بشكل ناقد يجعلنا أكثر صدقا مع أنفسنا،وسنتعرف على ما لنعرفه ولن نخاف بأننا على خطأ، وأننا يمكن أن نتعلم من أخطائنا،وستكون معتقداتنا خاصة بنا، وليس ما يقرره الآخرون لنا، وسنكون أكثر استقلالية.

2) ستتحسن قدرتنا على استخدام عقولنا بدلا من عواطفنا، وسنستطيع تحديد مشاعرنا وربطها منطقيا مع عواطفنا، وسيساعدنا على تطوير مستويات أفضل من التفكير.

3) إن تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية في دراسة الكثير من المواد، كالمنطق والأدب والفن والتاريخ بحيث يستطيع الفرد تقييمها ودراستها موضوعيا.

(عدنان يوسف العتوم،2004 ،ص220)

4) وتكمن أهمية تعليم التفكير الناقد في أنه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفهم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير.

5) التفكير الناقد يكسب الطلبة تفسيرات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.

(أمل عبد السلام الخليلي،2005،ص199)

6) التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.

7) التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفعالة في عصر اتسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلان، وشاعت فيه الدعايات و الإشاعات وكثر السياسيون فلابد للفرد أن يكون قادرا على التفكير الناقد،لكي يستطيع الحكم على مصداقية هذه المعلومات وتصنيفها ومعرفة الغث منها والسمين.

(فادية عادل الخضراء،2005 ،ص115-116)

ونظرا لما سبق أصبح الاهتمام بالتفكير الناقد من الأولويات التي يجب على الأنظمة التربوية القيام بها وعليها دعم تعليم التفكير الناقد لأن القدرة على التفكير الناقد قد تمثل أهمية في حياة الفرد بصفة عامة.

8)- إستراتيجيات تدريس التفكير الناقد:

لقد طرح العلماء عددا من إستراتيجيات تدريس أو تعليم التفكير الناقد ومهاراته المختلفة منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين وتم دعمها وتنقيحها وتطويرها بحيث شملت الآتي:

أولا: إستراتيجية الكلمات المترابطة لمكفرلاند

تنسب هذه الإستراتيجية لتدريس التفكير الناقد ومهاراته المختلفة إلى المربية ماري مكفرلاند (1985 > التي كانت تهدف من ورائها إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد.ويمكن توضيح الإستراتيجية كالآتي: (جودت أحمد سعادة،2003 ،ص106 >

ويتبع المعلمون في إستراتيجية الكلمات المترابطة الخطوات المهمة الآتية:

1) طرح مجموعات متنوعة من الكلمات،بحيث تتألف كل مجموعة من سبع كلمات تدور حول موضوع معين يعرفه التلاميذ من خلال خبراتهم المتنوعة أو إطلاعاتهم الدراسية، على أن يكون في المجموعة الواحدة ست كلمات ذات صلة بالموضوع وكلمة واحدة ليس لها أية صلة به.

2) مناقشة تلاميذ الصف بصورة جماعية وعقد جلسات تدريبة تحت إشراف المعلم حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات الست التي لها صلة بالموضوع والكلمة التي ليس لها صلة وشطبها.

3) مطالبة التلاميذ بتركيب الكلمات الخمس الباقية في عبارة أوجملة تبين الطريقة التي ترتبط بها معا وتتصل بالموضوع المدروس وملائمته .

4) تشجيع التلاميذ على التفكير بأساليب منطقية وصحيحة،حيث يتم تركيب الكلمات الخمس في عبارة أو جملة واحدة ذات صلة بالموضوع، بعد حذف الكلمة التي ليس لها صلة به.
(جودت أحمد سعادة،2003،ص107)

ثانيا: إستراتيجية سميث لتقويم صحة مصادر المعلومات

لقد قام سميث عام 1983 بتعريف التفكير على أنه مجموعة من المهارات الجزئية التي يستخدمها الفرد لإظهار الدقة وصحة المعلومات، أما عن مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات فيعرفها سميث بأنها إحدى مهارات التفكير الناقد التي تقوم على معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل الذي يؤدي إلى مقدرة الفرد على معرفة الحقائق وصدق مصدرها

(smith.1983.pp.210-212)

كما تقلل هذه المهارة من عملية استظهار أو حفظ المعلومات التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي. وقد أوضح سميث وجود معايير عضوية عديدة لتقويم صحة مصادر المعلومات والتي بواسطتها يستطيع الأفراد أن يثقوا بتلك المصادر إذا ما تطابقت مع تلك المعايير.

وتتضمن مهارة الحكم على مصادر صحة المعلومات القدرة على المساءلة والتفسير حول الأجوبة المنبثقة عن عدد من الأسئلة التالية:

1) ما مصدر المعلومات؟ فهل هو شخص معين؟ أم أنه مؤسسة حكومية؟ أم هو عبارة عن مؤسسة أهلية خاصة؟ أم أنه مؤسسة علمية موثوق بها؟

2) ما الخلفية الثقافية والميدانية أو العلمية لمصدر المعلومات؟ فإذا كان المصدر شخصا، فما مستوى خبرته التي جعلته مؤهلا للتحدث كمتخصص؟ وما سمعته بين مجموعة من المتخصصين في هذا الميدان؟ وإذا كان مصدر المعلومات عبارة عن مؤسسة فكم عدد سنوات الخبرة التي مرت بها المؤسسة بنجاح؟ وما الدورات أو البرامج التدريبية التي قامت بها؟ وكم عدد العاملين بها؟وما مستوى خبراتهم العملية والعلمية؟ وما النشرات والكتب التي أصدرتها؟ وما مدى مصداقيتها بين المؤسسات في هذا المجال؟ وهل ساهمت في الحكم على أعمال الآخرين سواع كانوا أفرادا أو مؤسسات أو وزارات؟

3) ما الأسس التي تم اعتمادها للكشف عن صحة المصدر؟ فهل تم اعتماد آراء خبير في الموضوع المطروح؟ أم تم الرجوع إلى معايير موثوق بها في هذا الصدد؟ أم تم الرجوع إلى فريق عمل له خبرة في هذا المجال؟

4) ما هدف مصدر المعلومات من طرح العبارات الشفوية أو المكتوبة؟ وهل كانت هذه العبارات نابعة من الحرص على الموضوع؟ أم أنها تمثل تحيزا شخصيا لصالح جهة ضد أخرى في قضية معينة؟ وهل يتحدث المصدر باسمه أم أنه يمثل مجموعة معينة قد تكون عبارة عن مؤسسة اقتصادية أو إيديولوجية خولته للحديث عنها بقضية معينة؟ وهل تتأثر سمعة المصدر بهذه العبارات؟ وهل المصدر متيقظ لهذه السمعة أثناء الحديث؟

5) هل توجد أسباب جوهرية تدعو للاستفسار عن صحة المصدر؟ فهل عبارات المصدر متسقة مع بعضها أم متناقضة فيما بينها؟ وهل توجد مصادر أكثر استغلالا تؤيد هذه المصدر؟ وهل يقول الخبراء حول القضية التي طرحها المصدر؟ وهل العبارة الصادرة عن المصدر موضوعية صادقة أم أنها دعائية تدور الشكوك والظنون حولها؟ وما نوع العبارة التي طرحها المصدر؟ فهل هي عبارة خبرية مستقلة؟ أم هي صادرة عن مؤسسة تدعي الموضوعية والتوازن قي تقاريرها؟ أم أنها تعبر عن وجهة نظر منظمة إيديولوجية معينة؟

ثالثا: إستراتيجية أورايلي لتدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه

لقد طرح الإستراتيجية المربي كيفن أورايلي (1985) الذي رأى بأن الخطوة الأولى التي تجعل الطالب مفكرا ناقدا هي بأن يكون متشككا. وحتى يقدم المعلم رأيا حول شيء ما يبدو مقنعا للوهلة الأولى، وأن الطلاب يؤمنون به، ثم يظهر لهم فيما بعد نقاط الضعف في هذا الرأي وإيمانهم به أيضا، فقد يستخدم المعلم حوادث مثلث برمودا والآراء الجدلية التي دارت حوله كنقطة انطلاق للتشكك. فبعد إبلاغ الطلاب أن هناك شيئا غامضا وخطرا يحدث، حيث اختفت في تلك المنطقة مئات السفن في تلك المنطقة من المحيط الأطلسي، يتناقش مع

الطلاب كي يتبين له ردود أفعالهم حول مايعتقدون به من أسباب أو مبررات أو تفسيرات، ثم يعطي الطلاب معلومات تشككهم بهذا الموضوع الجدلي.

ولكن ماهو أكثر من التشكك لكي يصبح الطلاب ماهرين في التفكير الناقد. إذ يجب تعليمهم خطوات المهارات وكأنهم لاعبون رياضيين، بحيث يتم إرشادهم عند بداية استخدامها لأول مرة، وتكرار تدريبهم عليها بهدف إتقانها.ويحدد المثال الآتي طريقة تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه والمراحل التي تمر بها عملية التدريس وخطواتها المتمثلة بتوجيه استخدامها وتكرار ممارستها، مما يساعد على إتقانها كمهارة من مهارات التفكير الناقد.

ويبدأ تدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه بتطبيق أسلوب لعب الدور حول حادثة من الحوادث مثل: سرقة محفظة إحدى التلاميذ خارج الحجرة الدراسية وبالذات في ساحة المدرسة، وتوجيه المعلم أسئلة حول تلك الحادثة الدراسية للطلاب اللذين قاموا بتمثيلها، على أن يقوم المعلم ببيان العناصر الرئيسية الثلاثة للدليل المطلوب حول حادثة السرقة وتتمثل بشهود العيان وهم الطلاب الذين عملوا على تمثيل الحادثة، والوثائق المطلوبة وهي أجوبة الطلاب الممثلين عن زملائهم، والدافع للسرقة والمتمثل في ضياع المحفظة ذاتها.

(خليفة، 1990)

وبهذا يتعلم الطلاب مهارة تحديد الدليل وذلك بتوجيه الأسئلة الآتية لأنفسهم: هل لهذه الحادثة من شهود؟ وهل توجد وثيقة مكتوبة تؤيد هذه الحادثة؟ وما الدافع لحدوث السرقة؟ فإن لم تتم الإجابة عن أي من هذه الأسئلة الثلاثة فإنه لايمكن اعتباره دليلا، بل مجرد معلومات.

وبعد تحديد الدليل من جانب الطلاب فإنهم يعملون على تقويمه، وهنا فإن عليهم أن يسألوا أنفسهم الأسئلة الأربعة الآتية حول الدليل:

- هل هو دليل رئيسي أم ثانوي؟
- هل يوجد سبب يدفع واضع الدليل نحو التحريف أو التشويه أو التزوير؟
- هل يوجد دليل آخر يدعم هذا الدليل؟
- وهل هو دليل عام أم دليل خاص؟

وحتى يتعلم التلاميذ عملية تقويم الدليل، يوجه المعلم عدة أسئلة حول حادثة السرقة وذلك من أجل بيان عناصر التقويم هذه، وقد تكون الأسئلة كالآتي:

- متى قال سليم أنه لم يسرق المحفظة؟

- هل لديه من الأسباب التي تدفعه إلى عدم قول الحقيقة؟

- هل هناك شهود عيان ثلاثة على الأقل ذكروا بأن سليم قد سرق المحفظة؟

- هل وجود سلوى على زاوية الشارع وعدم تمكنها من رؤية حادثة السرقة مباشرة يؤثر على شهادتها؟ (مصدر ثانوي)

- هل استطاعت سلوى الحصول على معلومات من صديقاتها عن الحادثة بحيث تضيف معلومة جديدة أو دليلا جديدا إلى القضية؟

توجد عدة اتجاهات في مجال تعليم وتنمية مهارات التفكير، من أهمها الآتي:

1) **تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج_الدراسي:** حيث ينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج التفكير الناقد في المنهاج الدراسي، بحيث يركز المدرس على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية. (عدنان يوسف العتوم،2004،ص222)

2) تعليم التفكير الناقد دون الارتباط بمنهج دراسي معين: وذلك عن طريق تناول المهارات العقلية المكونة له بالتدريب من خلال مواقف حياتية تستخلص من الأحداث اليومية التي يواجهها الفرد،لذلك يؤيد" جال" (1988) التأكيد على التدريس من خلال إستراتيجيات وأساليب أهمها الحوار والمنافسة المتبادلة بين المعلم والطالب.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص380)

3) الاتجاه التوفيقي: لقد ظهر حديثا اتجاه توفيقي ينادي بتعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي، ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معا.

(عدنان يوسف العتوم،2004،ص223)

رابعا: إستراتيجية باير لتدريس التفكير الناقد

طرح المربي المعروف باير (1985) إستراتيجية لتدريس التفكير الناقد في إحدى مقالاته المشهورة، حيث أكد على تطوير مهارات التفكير الناقد يسير وفق مبادئ وأسس معينة، حيث يتطلب تعلم المهارة وتعليمها ضرورة تقويم الأمثلة الكافية للطلاب حول مهارة معينة قبل مطالبتهم بتطبيقها. لذا، يفضل التمهيد أو التقديم لمكونات المهارة بطريقة منتظمة قدر الإمكان، بحيث يتم تقديم الخصائص المميزة لها وإجراءاتها بوضوح تام، على أن يناقش الطلاب هذه الإجراءات وطريقة استخدامها.

كما يجب أن يقوم الطلاب بتدريس أنفسهم وأن يقوموا بتحليل النتائج التي وصلوا إليها وتحديد الطريقة التي تم التوصل بها لتلك النتائج.ويفضل التوسع في المهارات بإضافة محتوى محدود ودقيق، واستخدامها مع مهارات أخرى والتدريب عليها وتطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة، وذلك لتسهيل عملية انتقال أثر التعلم، وتوفير دليل تعليمي كلما كان ذلك ممكنا، وإعداد بيانات ووسائل متنوعة.

ويعتقد باير أيضا بوجوب تعليم مهارة التفكير الناقد حسب محتوى المادة الدراسية المقرر ربطها بالأهداف الأساسية له عن طريق دروس صفية مخطط لها تخطيطا دقيقا، إذ لا يجوز تعليم المهارة بشكل عرضي من خلال المحتوى الدراسي أو التدريب عليها دون تدرسي مسبق.

(جودت أحمد سعادة،2003 ، ص121–122)

ويمكن إيجاز خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

1) إعطاء التلاميذ الفرصة لاستيعاب أمثلة عديدة عن المهارة، مع التركيز على نواتجها المعرفية، وأيضا التركيز على المهارة نفسها.

2) تقديم مكونات المهارة وعرض خطواتها بالتفصيل قدر الإمكان

3) التدريب الموجه لمكونات المهارة السابقة عن طريق مجموعة دروس، يتراوح عددها مابين ثلاثة إلى ستة دروس. (مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص 381–382)

4) المراجعة الناقدة لمكونات المهارة والتوسع بها ما أمكن في ضوء تطبيقها للوسائل والبيانات والمعلومات الجديدة والمختلفة عن تلك التي استخدمت عند تقديم المهارة، على أن تتم هذه المراجعة عن طريق درس صيفي جديد تتراوح مدته مابين (20–30دقيقة).

5) إعطاء فرص إضافية لتطبيق المهارة، كي يستطيع الطلاب استخدام المهارة وتقييم هذا الاستخدام، مع تدريس مناسب يستخدم على شكل تغذية راجعة.

(جودت أحمد سعادة،2003 ،ص122)

خامسا: إستراتيجية شوبنسكي (1996)

لقد طورت "شوبنسكي" إستراتيجية متعددة لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد التي قدمها "ريتشارد باول" (1994> في نظريته التفكير الناقد، وتضم سبع مهارات مختلفة وهي:

1) تحديد المشكلة

2) وصف الغرض

3) كشف الافتراضات

4) تعرف واستخدام مختلف النماذج

5) عرض طرق مختلفة للاستدلال

6) اختبار صحة البيانات والمعلومات

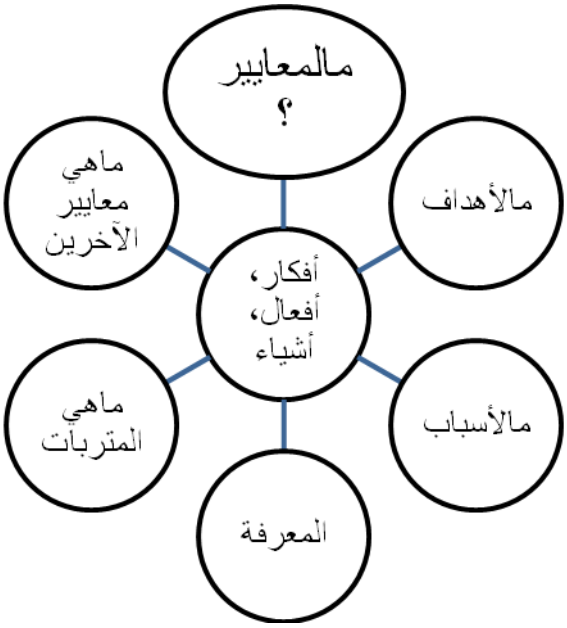
7) ابتكار حلول بديلة

وقد استخدمت "شوبنسكي" الألعاب حيث يبدأ التلاميذ فرادى ثم في مجموعات صغيرة واستخدمت كذلك طريقة "لعب الأدوار التمثيلية"

(مجدي عزيز إبراهيم، 2005، ص382)

تشير إستراتيجيات التفكير الناقد إلى قدرة الفرد على معالجة المشاكل المختلفة بوعي وتعقل وتعلم التفكير الناقد يعني: تعلم كيف تسأل، ومتى تسأل وعن ماذا تسأل، وهو تعلم كيفية استخدام المنطق أو المحاكمات العقلية للأحداث، كما هو تعلم كيف تختار الوقت المناسب للمحاكمات العقلية وكيف تختار نوع المنطق الذي تحاكم به الأمور.

ويمكن توضيح الإستراتيجيات الست للتفكير الناقد في الشكل (2):



(عبد المنعم أحمد الدر دير وجابر محمد عبد الله، 2005، ص85)

الشكل رقم (2) إستراتيجيات التفكير الناقد

أ- معرفة الفكرة أو الشيء وتحديد معناه.

ب- التعرف على الأسباب والمسببات

ج- معرفة الأغراض والأهداف التي يرمي إليها

د- القدرة على التقويم من خلال معرفة المعايير والالتزام بتطبيقها.

هـــ- معرفة المعايير التي يستخدمها الآخرون

و- معرفة المرتبات المستقبلية والتتابعات

التي تبني على ذلك الشيء أو الفكرة أو الحدث.

(عبد المنعم أحمد الدر دير وجابر محمد عبد الله،2005،ص86)

الخلاصة:

ومن خلال ماسبق يمكن الإشارة إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة، والتفكير الناقد عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، كما يعد عملية عقلية مركبة من مهارات وميول، وهذا النمط من التفكير يثري حياة الأفراد ويغير طريقتهم في التعامل ونظرتهم إلى الأمور من منظور بناء مما يعود بالفائدة على الفرد و المجتمع

ومن هنا وجب الاهتمام وبشكل جدي في الأوساط التربوية بالتفكير الناقد فلابد من تعويد الطلبة المناقشة ووزن الأمور وتمحيصها، وليس مجرد الإقناع الأعمى في اتجاه واحد، وهنا تقع المسؤولية على عاتق التربويين والمؤسسات التربوية وجميع القائمين على شؤون التربية في إنشاء أجيال مفكرة وناقدة لما تقرأ وتسمع وتشاهد من مواقف متباينة التعقيد والتشابك والحدة، وعليه فتعلم التفكير الناقد حق لكل متعلم.

الـجا نـب
الـمـيـد انـي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 المنهج المستخدم

2 الدراسة الاستطلاعية

2-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

2-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية

2-3 وصف أدوات جمع المعلومات

2-4 الخصائص اليكومترية لأدوات القياس

3 الدراسة الأساسية

3-1 وصف عينة الدراسة الأساسية

3-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية

3-3 وصف أدوات جمع المعلومات

الخلاصة.

تمهيـــــــــــد:

من خلال هذا الفصل سنحاول عرض إجراءات الدراسة الميدانية ، حيث تعتبر من أهم خطوات البحث العلمي ،فمن خلاله يمكن للباحث استثمار معلوماته النظرية و ذالك بإثبات أو نفي صحة الحقائق التي هو بصدد دراستها ، وهذا من خلال تحويل نتائجه الكيفية إلى إحصاء كمية أو أرقام حسابية ، كما تهدف الدراسة الميدانية إلى التأكد من مدى ارتباطها و تكاملها مع الجانب النظري و الدراسات التطبيقية و هي أساس كل بحث علمي.

و سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض المنهج المستخدم و الدراسة الاستطلاعية ووصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة و خصائصها السيكومترية إضافة إلى الدراسة الأساسية و أخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج

1- المنهج المستخـــــــدم:

يعرف المنهج بصفة عامة على أنه "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته المتمثلة في اكتشاف الحقيقة" عمار بوحوش و محمد محمود الدينبات، (1999 – ص99) و يعرفه تركي رابح على انه " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي في الحاظر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقة بين عناصرها "، (تركي رابح 1984–ص118).

و تضم الطبيعة موضوعنا الذي يبحث عن مهارات التفكير الناقد فإن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي الإرتباطي. و منه المنهج الوصفي الإرتباطي ذلك النوع من البحوث التي يمكن بواسطتها معرفة ما إذا كان هناك علاقة بيم متضررين أو أكثر و من تم معرفة درجة تلك العلاقة.

و ذلك فأن الهدف من المنهج الوصفي الإرتباطي يقتصر على معرفة و جود العلاقة من عدمها و في حال وجودها سواءً كانت موجبة أو سالبة فردية أو عكسية.

(تركي رابح 1984*ص118)

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث قبل شروعه في الدراسة الأساسية وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- التأكد من صلاحية الأدوات للتطبيق
- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع الأدوات
- الكشف عن المشكلات والصعوبات المرتبطة بعملية جمع المعلومات.

2-1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت العينة الاستطلاعية سبعون تلميذ، اختيروا بطريقة عشوائية للسنة الثالثة متوسط بإكمالية اوريدة مداد – عبد الرحمن بن رستم.

2-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بإكمالية اوريدة مداد وعبد الرحمن ابن رستم والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية وكان ذلك من 22 فيفري إلى 27 ماي. بحيث تم توزيع الإستبانة على العدد المحدد من التلاميذ والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بحيث أخذوا كل وقتهم في ملئ الاستلانة

2-3 وصف أدوات جمع البيانات :

نلجأ في عملية جمع المعلومات إلى مجموعة من الأدوات والوسائل التي تساعد الباحث على الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع دراسته.

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على الأداة التالي وهي:

2-3-1 استبانه مهارات تفكير الناقد

تم بناء أداة لقياس مهارات التفكير الناقد وذلك بإتباع سلسلة من الخطوات المنهجية بداية من التعريف الإجرائي إلى صياغة آخر بنذ وهي كالآتي :

- تحديد التعريف الإجرائي للمتغير قيد الدراسة على النحو التالي
- بعد الملاحظة: 1-2-3-4-5
- بعد المقارنة:6-7-8-9-10
- بعد التصنيف:11-12-13-14-15
- بعد التفسير : 16-17-18-19

وكان ذلك وفقا لطريقة "ليكرت"حيث تتاح للتلميذ أن يختار

- موافق بشدة: تعطي 5 درجات إذا كانت العبارة إيجابية ودرجة واحد إذا كانت سلبية
- موافق تعطي 4 درجات إذا كانت العبارة ايجابية،ودرجة إذا كانت العبارة سلبية
- محايد: تعطى 3 درجات.
- معارض : تعطى درجتان إذا كانت العبارة ايجابية،و3 إذا كانت العبارة سلبية
- معارض بشدة : تعطى درجة واحدة إذا كانت العبارة ايجابية ، و5 درجات إذا كانت العبارة سلبية(الملحق1)

2-3-2 اختيار التفكير الناقد:

أعد هذا الاختبار واطسون- جيلسر يتوفر للمقياس في البيئة الأمريكية أربع صور وهي :Y تتألف كل من الصورتين المبتكرتين Ym،Zm من 100 فقرة أما الصورتان الأحدث A،B فتتألف كل واحدة من منهما في 80 فقرة.فيما يتعلق بالمقياس المعتمد فقد تم تطويره للبيئة البريطانية 1991، بالاعتماد على الصورة B، للمقياس الأصلي مع التكييف للبيئة البريطانية وقام "حلفاوي" عام 1997 بعملية تطوير المقياس ليتلاءم مع البيئة الأردنية

ولقد قمنا بتكييفه على بيئة الدراسة وسيتم شرح ذلك ويتألف المقياس المستخدم في هذه الدراسة من (80) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد كما عرفه واطسون جليسر وفيما يلي وصف موجز لهذه الإختبارات:

1) اختبار الاستنتاج:

يتكون هذا الاختبار من ثلاثة مجموعات من الحقائق، يتبع كل مجموعة عدة استنتاجات مقترحة، على المفحوص أن يحدد درجة صفحة الاستنتاج أو خطئه وفق التدريج المكون من خمسة بدائل هي : صحيح، محتمل الصحة، معلومات ناقصة،محتمل الخطأ،خطأ، ويعكس الأداة على الاختبار مهارة المفحوص في تقييم سلامة الاستنتاجات المستخلصة في سلسلة من العبارات الواقعية.

2) اختبار التعرف على الافتراضات:

يتكون هذا الاختبار من ست عبارات معطاة، يتبع كل عبارة منها عدة افتراضات مقترحة،على المفحوص أن يقرر بالنسبة لكل افتراض على حدة إذا كان الشخص الذي وضع العبارة قد وضع هذا الافتراض فعلا أي أخده كمسلمة أولم يأخذه بالضرورة كمسلمة وفق تدريج من بديلين هما : نعم أو لا. ويعكس الأداة على هذا الاختبار مهارة المفحوص في تحديد الافتراضات غير المعلنة أو التضمينات في سلسلة من العبارات التأكيدية.

3) اختبار الاستنباط:

يتكون هذا الاختبار من خمس مجموعات من العبارات (مقدمات منطقية)، يتبع كل مجموعة منها عدة استنتاجات مقترحة على المفحوص أن يحدد إذا كان الاستنتاج يترتب بالضرورة على العبارات المعطاة وفق تدرج من بديلين هما: نعم أو لا.

ويعكس الأداة على هذا الاختبار مهارة المفحوص في تحديد ما إذا كانت استنتاجات معينة تترتب بالضرورة على المعلومات الواردة في عبارات أو مقدمات معطاة.

4) اختبار التفسير:

يتكون هذا الاختبار من ست فقرات قصيرة، يتبع كلا منها استنتاجات مقترحة، على المفحوص أن يحدد فيما إذا كان الاستنتاج يستخلص بشكل منطقي ودون شك من المعلومات المعطاة من الفقرة وفق تدريج مكون من بديلين هما نعم أو لا. ويعكس الأداة على هذا الاختبار مهارة المفحوص في وزن الدليل وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والاستنتاجات المبنية على بيانات معطاة مبررة أو لا.

5) اختبار تقويم الحجج:

يتكون هذا الاختبار من خمس مسائل معطاة، يتبع كل مسألة عدة حجج وكل حجة تدعم موقفا مقترحا إزاء تلك المسألة.وعند اتخاد الفرد القرارات حول مسائل هامة فمن المرغوب فيه أن يكون الفرد قادرا على التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة المتعلقة بالمسألة المطروحة، وتكون الحجة ضعيفة إذا لم تتعلق بشكل مباشر بالمسألة (ولو امتلكت أهمية عامة كبيرة)أوإذا كانت ذات أهمية قليلةأو إذا تعلقت فقط بجوانب ثانوية للمسألة. على المفحوص أن يقرر إذا كانت الحجة قوية او ضعيفة وفق تدريج مكون من بديلين هما قوية أو ضعيفة. ويعكس الأداء على هذا الاختبار مهارة المفحوص في التمييز بين الحجج القوية وذات الصلة بالمسألة وتلك الضعيفة أو غير ذات الصلة.

بحيث يختار التلميذ إجابة واحدة، وتمنح الدرجة(1) للإجابة الصحيحة، والدرجة(0) للإجابة الخاطئة وهذا وفقا لنموذج تصحيح الاختبار.

كما سبق وذكرنا فقد قام "حلفاوي" بعملية تطوير المقياس ليتلاءم مع البيئة الأردنية وكان ذلك بإجراء الخطوات التالية:

- ترجمة تعليمات وفقرات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية مع مراعاة الدقة والوضوح وسلامة اللغة
- إدخال التعديلات التالية على المقياس والمترجم:
- استبدال أسماء الأعلام الأجنبية مثل: أسماء المدن، أسماء الأشخاص، أسماء الصحف بأسماء عربية وهمية حيثما وردت عدا مدينة لندن الواردة في اختبار التفسير.
- استعمال كلمات تامة بدل الرموز في تسمية بدائل الإجابة على فقرات اختبار الاستنتاج.
- تغيير التاريخ الوارد في اختبار الاستنتاج الأول في 1690 إلى 1912.
- تغيير وحدات القياس الواردة في اختبار الاستنتاج من "أكر" إلى "دونم" ومن جنيه إلى دولار.
- تغيير اسم الشهادة الواردة من اختبار التفسير من GCSEإلى شهادة الدراسة الثانوية العامة.
- تغيير عبارة "لحمل شعار الكلية" الواردة في مثال اختبار تقييم الحجج إلى عبارة "ارتداء الزي الرسمي الجامعي عند التخرج".
- تغيير عبارة"المرافئ وسكك الحديد". (إدوارد شحاتة عبيد،2004)
- إلا أنه قمنا بإجراء بعض التعديلات على الاختبار بما يتناسب مع البيئة التي نعيش فيها، وبعده قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة. (الملحق رقم2)

بحيث قام الأستاذة بتقييم التعديل الذي قمنا به وقاموا بدورهم بتعديل بعض الكلمات وتصحيح الأخطاء اللغوية.

التعديلات التي قمنا بها على اختبار التفكير الناقد موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم 01: يوضح الكلمات التي عدلت في اختبار التفكير الناقد رقم صفحتها

رقم العبارة	الكلمةالأصلية	الكلمةبعد التعديل
3	أتمنى أن يكون لديناادافع للتعود على الملاحظة أثناء الشرح.	أعتمد على الملاحظة أثناء الشرح.
7	تفكيري أن يستطيع المعلم في الكثير من الحالات أن يبتكر نشاطا جماعيا يتيح لكل تلميذ أن يعمل وفق مستواه .	أعتقد أنه يجب على المعلم أن يبتكر نشاطا جماعيا يتيح لكل تلميذ أن يعمل وفق مستواه.
14	أجد ميل إتجاه هذه المهارة التي أكتسب من خلالها المقارة والإستنتاج .	أحبذ المهارة التي أكتسب من خلالهاالقدرة على المقارنة .
15	أحسن المقارنة بين ما هو قديم وجديد خاصة في نصوصي.	لدي القدرة على التمييز بين ماهو جديد.
19	لأجد صعوبة في الشرح بالربط بين العقل والواقع.	أثناء الشرح لا أجد صعوبة في الربط بين العقل والواقع.

2-4: الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس :

إن أفهم الشروط السيكومترية التي تسمح للباحث بالإطمئنان على وسائل جمع بيانته هي الصدق والثبات لذلك نحاول عرض درجات صدق وثبات أدوات القياس والجدير باذكريات أن تفريغ البيانات تمت باجتهاد الطالبين .

2-4-1: صدق الإستبانة(الإتجاه نحو مهارات التفكير الناقد) :

يقصد بالصدق هو: "أن يقيس الإختبار ما وضع لقياسه"

(محمدخليل عباس 2007،ص 261)

ولقد تم التأكد من ذلك بـــ :

2-4-1-1- صدق المحكمين:

أستعمل هذا النوع من الصدق من خلال استمارة تحكيم (الملحق رقم1) ، والتي وجهت إلى سبعة أساتذة مختصين في علم النفس (الملحق رقم 3) وبعد جمع استمارة التحكيم وتفريغها لاحظنا موافقة 5 محكمين على بنود الإستبانة.

وبعدها قمنا بتطبيق الإدارة على عينة مكونة من 90 تلميذ وتلميذة لحساب صدق كل بند وصدق الكلي والثبات الكلي .

-تم قمنا توزيع 7 استمارات تحكيم على الأساتذة لكن لم نستلم إلا 5 منها وقمنا بتفريغ محتواه كالآتي وقد أجمع كل المحكمين على أن:

- التعليمات الخاصة بالمفحوص كانت واضحة بدرجة جيدة
- المثال التوضيحي فقد كان مناسبا جدا
- بدائل الإجابة كانت كافية جدا
- فأما الأبعاد فقد كانت تقيس الأداة بدرجة جيدة

- جودة الصياغة اللغوية للفقرات: كانت الصياغة اللغوية لبعض البنود جيدة والبعض الآخر أعيدت صياغتها
- مدى قياس البنود للسمة فإن رأي أغلبية المحكمين أن البنود تقيس ولم تحذف أي واحدة منها.

2-4-1-2 الصدق التمييزي:

يعتبر معامل تمييز البند دليلا على صدقه (سعد عبد الرحمان،1998،ص211)

قمنا بحساب صدق تمييزي وذلك بعد ترتيب الدرجات المحصل عليها من 70 تلميذ وتلميذة ترتيبا أوتصاعديا أو تنازليا أي من أعلى درجة إلى أدنى درجة أو العكس ويقسم التوزيع عن طريق الوسيط إلى مجموعتين متساويتين أي مجموعات الدرجة العليا و مجموعات الدرجة الدنيا ثم نأخذ كل مجموعة بنسبة معينة من الأفراد و تختلف طبقاً للحجم الكلي للعينة و يذكر أخصائيو القياس النفسي أن النسبة الشائعة هي 27% من طرفي التوزيع للعينة الكليةو لكن نحن أخذنا نسبة 33%من العينة الكلية و لكن نحن أخذنا نسبة 33%من العينة الكلية فكان عددهم 30 فرداً ثم أخذنا 30 مابين تلميذ و تلميذة من العينة العليا و 30 فرداً من العينة الدنيا و هذا بإستخدام الأسلوب الإحصائي لعينتين مستقلتين في العدد و ذلك حسب المعادلة الآتية :

$$ت = \frac{م_2 - م_1}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن-1}}}$$

ن : عدد أفراد العينة

م1: المتوسط الحسابي للمجموعة العليا

م2:المتوسط الحسابي للمجموعة الدني

ع1: الانحراف المعياري للمجموعة الأولى

ع2:الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

(محمود السيناو النيل 1987ص231)

النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 02 : يمثل رقم البند و قيمة "ت" و مستوى دلالتها

رقم البند	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	3.233	دال عند 0.01
2	3.433	دال عند 0.01
3	3.333	دال عند 0.01
4	3.333	دال عند 0.01
5	2.966	دال عند 0.05
6	3.333	دال عند 0.01
7	3.000	دال عند 0.01
8	3.066	دال عند 0.01
9	2.866	دال عند 0.05
10	2.866	دال عند 0.05
11	3.05	دال عند 0.01
12	0.133	غير دال
13	0.1	غير دال
14	0.6	غير دال
15	0.033	غير دال
16	2.1	دال عند 0.05
17	0.6	غير دال
18	0.333	غير دال
19	2.366	دال عند 0.05

نلاحظ من الجدول أن تحليل البنود إحصائيا أدى إلى إلغاء من البنود هي 12-13-14-15-17في بعد التفسير و الجدير بالذكر أنه تعتمد في التمييز على مقياسين : مقياس إحصائي و مقياس منطقي و نلاحظ من الجدول السابق أن البند 12 غير دال نتيجة الفروق

الفردية أفضل أن يستخدم المعلم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد و بالتالي هذا البند غير دال و غير مميز إلى أن هذا البند يعتبر هام لقياس السمنة و لذا لم يبلغ بالكامل بل قمنا بإعادة صياغته إلى

أحبذ أن يستخدم المعلم أكثر من أسلوب الدرس لأداء الواحد

و للتأكد أكثر من صدق الاختبار قمنا بحسابه بطريقة

أخرى و هي :

2-4-1-3 صدق الاتساق الداخلي:

نقوم بحساب الاتساق الداخلي و ذلك لتحديد مدى تجاوز الداخلي لأداة الدراسة بحساب معامل الارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للإستبانة و ذالك باستخدام الأسلوب الإحصائي التالي:

$$ر = \frac{ت\ مج\ س\ X ص - مج\ ض\ X\ مج\ ص}{\sqrt{(ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2)(ت\ مج\ ص^2 - (مج\ ص^2)}}$$

ن : عدد أفراد العينة

مج س : مجموع درجات الأفراد على أحد البنود

مج ص : مجموع الدرجات الكلية للأفراد على الاختبار

مج $س^2$: مجموع مربع درجات الأفراد على أحد البنود

مج $س^2$: مجموع مربع الدرجات الكلية للأفراد على الاختبار (محمد خليل عباسو وأخرون 2007-308)

و الجدول الآتي يبين معاملات الإرتباط

الجدول رقم 03: يبين معاملات الارتباط بين درجة البند و الدرجة الكلية للاختيار

الرقم	معاملات الارتباط
1	0.703
2	0.851
3	0.999
4	0.999
5	0.511
6	0.999
7	0.672
8	0.459
9	0.632
10	0.400
11	0.755
16	0.533
19	0.532

دال عند 0.05 دال 0.01

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع البنود ذات ارتباط دال إحصائياً إما عند0.05 أو 0.01 و هذا يؤكد أن الاختبار متسق داخلياً.

2-4-4 الثبات:

و أما بالنسبة للثبات فقد تمتعت الصورة النهائية للمقياس بدرجة مقبولة من الثبات و ذلك و خلال حسابنا لمعامل الاتساق الداخلى المستخرج معادلة الفاكرونباخ و أما معامل الثبات فقد تم حسابه بالطريقة النصفية و المصحح بمعادلة سبيرمان – براون.

و قام الباحث "حلفاوي" بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من 30 طالبا و طالبة من الصف العاشر الأساسي من غير عينة الدراسة ، و تم استخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار فكان مساوياً (0.73) و تم استخراج معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كيودر

و ريتشار حسون 20 فكان مساوياً(0.72) و هذا معامل ثبات مناسب و بالتالي يمكن الاعتماد لأغراض دراستنا الحالية.

3 الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الإستصلاحية، و بعد الـــتأكد من صلاحية الأداة سعينا إلى متابعة الدراسة الأساسية، و التي بواسطتها يمكننا التحقق من مدى دقة و صدق فرضيات الدراسة.

3-1 عينة الدراسة الأساسية:

لقد تم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية، و هذا خاضع لطبيعة الدراسة و المتناولة و التي تشمل الجنس : ذكور / إناث و السن و المستوى الإقتصادي حيث تفوق العينة العشوائية الطبقية بأنها العينة التي يتم فيها تقييم المجتمع إلى فئات أو طبقات تشمل خصائص المجتمع ، ثم يتم الإختيار العشوائي ضمن كل فئة .

محمد خليل عباس و آخرون 2007ص225

بحيث تكونت الدراسة الأساسية من 90 تلميذ و تلميذة أختيرو كما سبق الذكر بطريقة العشوائية الطبقية.

من الجنس و السن من متوسطة اوريدة مداد و عبد الرحمان بن رستم بغرداية.

و فيما يلي توزيع أفراد العينة حسب الجنس و السن كما هو موضح في الجدول التالي :

السن / الجنس	14		15		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الذكور	60	%85	08	%40	68
الإناث	10	%14	12	%60	22
المجموع	70	%99	20	%100	90

3-2-1 إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد إجرائنا للدراسة الاستطلاعية للبحث و التي كانت في متوسطة اوريدة مداد و عبد الرحمان بن رستم ، و بعد التأكد من صلاحية، أدوات القياس و مدى ملائمتهما للبيئة المحلية نواصل الآن متابعة إجراءات الدراسة الأساسية للعينة المختارة السالفة الذكر.

أجريت هذه الدراسة أيام 10-11-12 ماي 2012في متوسطة أوريده مداد و عبد الرحمان بن رستم و التي أختيرت هي الأخرى بطريقة عشوائية ، التي دامت 3 أيام و تم توزيع أستبانة مهارات التفكير الناقد و المكونة من 19 بند الملحق رقم 4 و كان توزيع الإستبانة عادي بحيث أخذ كل تلميذ وقته في الإجابة عنها ، أما فيما يخص الاختبار و رقم الإجابة من الأسئلة 30 دقيقة.

4- الأساليب الإحصائية المستعملة :

اعتمدنا في دراستنا هذه على عدة أساليب إحصائية، وجدناها الأنسب لهذا النوع من الدراسة ، و المتمثلة في :

4-1 معامل الارتباط بيرسون :

و قد تم استخدامه في اختبار صحة الفرضية العامة

4-2 معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط:

و قد تم استخدامها في اختبار صحة الفرضيات و طبقت وفق المعادلة التالية:

معادلة دلالة الفروق بين معاملات الارتباط :

$$\frac{ز_2 - ز_1}{\sqrt{\frac{1}{ن_2 - 3} + \frac{1}{ن_1 - 3}}}$$

حيث أن

ز1: المقابل اللوغارتمي معامل الارتباط في المجموعة الأولى (1)

ز2: المقابل اللوغارتمي لمعامل الارتباط في المجموعة الثانية (2)

ن1 : العددفي المجموعة الثانية(2)

محمود السيدأبو النيل ، 1987،ص 296)

الخلاصة :

تضمن هذا الفصل عرض لأهم إجراءات الدراسة الميدانية بداية من المنهج المستخدم فيها إلى أساليب الإحصائيات المعتمدة لتحليل نتائج الدراسة، مروراً بوصف الأداتين المستخدمتين في الدراسة و خصائصها السيكومتريةالتي جعلتنا نطبقها بكل سلاسة في الدراسة الأساسية و التي تم التعرض إلى عينتها ووصفها ، من خلال كل هذا و اعتمادا على الأساليب التي ذكرت في هذا الفصل سيتم عرض و تحليل نتائج الفرضيات في الفصل الموالي.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات العامة

2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية الاولى

3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية الثانية

خلاصة

دراسات مقترحة

تمهيد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى تحديد الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية، سوف نقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل النتائج التي تم التوصل إليها في موضوع دراستنا ثم مناقشتها وتفسيرها.

1 عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لدراستنا على مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية هي الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتفسير وهذا ماقد يناسب قدرات واستعدادات الفرد لكي يستطيع توظيفها في المجال المعرفي.

ومن خلال تحليلنا لهذه الفرضية فلقد فسرنا أنه يستطيع المتعلم عن طريق توظيف مهارات التفكير عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها وإذا قام بتنفيد هذه المهارات بطريقة صحيحة وفق خطوات معينة وربطها جيدا بجوانب المواد الدراسية المختلفة سوف تكون هناك خلفية معرفية تساعد المتعلم على أهمية تعليم التفكير الناقد.

الجدول رقم (5): يوضح عدد أفراد العينة وقيمة "ر" ومستوى دلالتها

المتغير	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	"ر" المحسوبة	مستوى العلامة
مهارات التفكير الناقد	90	28	0.395	0.05

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون "ر" المحسوبة قدرت ب: 0.395 وأنها دالة إحصائيا عند 0.05 إلا أن قيمتها موجبة وبالتالي نقبل الفرضية المتبناة.

وهذا ما يناسب الجانب النظري على أنه يجب على المفكر الناقد أن يفهم ما يحس به أو ما يتذكره أو ما يراه ثم يعمل على تقييم ما يفهمه حتى يستطيع حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية.

(مجدي عزيز ابراهيم ،2005،ص43)

وكذلك هذا ما يتناسب مع دراسة محمد أنور إبراهيم وإستراتيجية شوبنسكي.

ويمكن إرجاع وجود علاقة مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية إلى واقع مؤسستنا التربوية بحيث توجد بها حالات تمتاز بمهارات التفكير الناقد لكنها لا تستطيع توظيفها وتطبيقها وذلك يرجع إلى عدم وجود كفاءات عالية من القدرات والاستعدادات التي تكون من طرف الأساتذة وأيضا الخجل والخوف من ردة الفعل السلبية للأساتذة من جراء طرحه للسؤال.

2 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

التي نصت على أنه لاتختلف مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية اختلاف دال إحصائيا باختلاف الجنس (ذكور-إناث)

الجدول رقم (6): يوضح قيمتي كل من "ر" و"ز" وعدد الأفراد في كلا مجموعتي الجنس ومعادلة الفروق بين معاملي الارتباط

الأساليب / المجموعات	"ر"	"ز"	العينة "ن"	الفروق بين معاملات الإرتباط	درجة الحرية	الدلالة
ذكور	−0.407	−0.4310	ن1=60	1.16	28	غير دال
إناث	−0.179	−0.1809	ن2=10			

الدلالة الإحصائية لمعادلة الفروق بين معاملات الارتباط إذا كانت القيمة الناتجة :

1 تقع بين 1.96و 2.58 كان الفرق دال عند 0.05 .

2 تقع بين 2.58 فما فوق كان الفرق دال عند 0.01.

3 أقل من 1.69 كان الفرق غير دال أ] يقبل الفرد الصفري .

(محمد السيد أبو النيل،1987،ص246)

و من الملاحظة أن القيمة الناتجة لمعادلة الفروق بين المعاملات الارتباط التي تساوي (1.16) أقل من 1.69إذا كان الفرق غير دال و هذا يعني ان الفرضية محققة و يرجع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية باختلاف الجنس (ذكور – إناث)

إلى تواجد كلا الجنسين في نفس الظروف الدراسة و الاجتماعية و كذلك الاختلاف بينهم يؤثر على المتعلم في تنمية قدراته و هذا أمر طبيعي إذا علمنا أن كلاهما يخضع إلى نفس البرنامج الدراسي، و هذا مايجعل التوجيهات و اهتمامات كلا الجنسين تتوافق إلى حد كبير.

3 – عرض و تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

التي نصت على أنه لا تختلف مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة بمدينة غرداية ، اختلافا دال إحصائيا باختلاف السن.

جدول رقم (7): وضح قيمتي كلا من "ر" و "ز" و عدد الأفراد في كلا مجموعتي السن و معادلة الفروق بين معاملات الاعتبار

الأساليب / المتغيرات	"ر"	"ز"	العينة"ن"	معادلة الفروق بين معاملات الإرتباط	درجة الحرية	الدلالة
14	−0.403	−0.4263	ن1=68	1.17	28	غير دال
15	−0.260	−0.2660	ن2=22			

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الناتجة لمعادلة الفروق بين معاملات الارتباط والتي تساوي (1.17) أي أقل من (1.69) إذن الفرق غير دال و هذا يعني أن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت (محققة)

و يفسر عدم اختلاف مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط اختلاف دالاً إحصائياً باختلاف السن لأن كل الفرد عندهم هدف واحد يصبون إلى تحقيقه في المنظومة التربوية مهما تغير السن.

الخلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض و تحليل و مناقشة و تفسير النتائج التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية باختلاف الجنس (ذكور إناث)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات التفكير الناقد لدي تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية باختلاف السن.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة غرداية باختلاف المستوى الاقتصادي.

دراسات مقترحة:

بناءً على النتائج التي تطرقت عليها هذه الدراسة حول مهارات التفكير الناقد في ضوء متغيري الجنس (ذكور–إناث) و السن على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ولاية غرداية، فسوف نقدم بعض الاقتراحات وهي عبارة عن بحوث مقترحة التي هي على قدر من الأهمية في الميدان التربوي و التعليمي و هي كالآتي :

1–إجراء دراسات متعلقة بالتفكير بصفة عامة و التفكير الناقد بصفة خاصة.

2–نسبة مهارات التفكير الناقد و علاقته بالتحصيل العلمي.

3–العلاقة بين التفكير الناقد و بعض سمات الشخصية.

4–أساليب المعاملة الوالدية و علاقتهما بالقدرة على مهارات التفكير الناقد.

5–الفروق بين الجنسين في مستوى الأداء على اختبار التفكير الناقد لـــ"واطسون وجيلسر"

6–الفروق بين الجنسين (ذكور–إناث) في القدرة على التفكير الناقد.

7–علاقة التفكير الناقد ببعض خصائص الشخصية و التحصيل الدراسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

-الآية القرآنية رقم1-الغاشية الآيات 17-20

-الآية القرآنية رقم2 -الإسراء الآية 70.

1.إبراهيم محمد صالح (2006)علم النفس اللغوي والمعرفي،ط1، الأردن:دار البداية.

2.أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد الجمل(2005) عادات العقل والتفكير:النظرية والتطبيق،ط1 عمان:دار الفكر.

3.احمد علي حبيب (2007) علم النفس الاجتماعي، ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

4. إدوارد شحاتة عبيد (2004) أثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء، رسالة دكتوراه غير منشورة، مودعة لدى كلية الدراسات التربوية العليا،جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

5. إمام مختار حميدة وآخرون (2000) تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج2،ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق

6. إمام مختار حميدة وآخرون (2000) مهارات التدريس،القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

7. أمل عبد السلام الخليلي(2005) الطفل ومهارات التفكير،ط1، الأردن:دار الصفاء.

8.تركي رابح(1984) مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس،دط الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

9. جابر عبد الحميد جابر وآخرون (1998) مهارات التدريس،ط3،القاهرة: دار النهضة العربية.

10. جودت أحمد سعادة (2003) تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

11. جودت بني جابر(2004) علم النفس الاجتماعي، ط1 الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع

12. حسن حسين زيتون (2003) تعليم التفكير(رؤية تطبيقية لتنمية العقول المفكرة)،ب.ط،القاهرة:عالم الكتب.

13. حسن حسين زيتون (2004) مهارات التدريس رؤية في تنفيد الدروس،ط2، القاهرة: عالم الكتب.

14. حسن شحاتة وزينب النجار(2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية،ط1،القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

15.حسن عبد الباري عصر(2006) تاريخ المنهج المدرسي(أصوله، مبادؤه وقضاياه)، ب.ط.الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

16.حسن منسي(2000) إدارة الصفوف، ط2، الأردن: دار الكندي.

17.حلمي المليجي (2000) علم النفس العام،ط8،بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

18.ردينة عثمان الأحمد وحذام عثمان يوسف (2005) طرائق التدريس:منهج-أسلوب-وسيلة،ط1،عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.

19. ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد(2005) إستراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرون- دليل المعلم والمشرف التربوي-،ط1،الأردن:ديبونو للطباعة والنشر

20. سعد عبد الرحمان(1998) القياس النفسي بين النظرية والتطبيق،ط3،القاهرة:دار الفكر العربي.

21.طارق كمال(2006)أساسيات في علم النفس العام، ب.ط، الإسكندرية:مؤسسة شباب الجامعة.

22.عبد الحميد نشواتي (1987) علم النفس التربوي،ط3،الأردن:دار الفرقان- بيروت:مؤسسة الرسالة.

23. عبد الرحمان عدس (2005) علم النفس التربوي، ط3، عمان:دار الفكر.

24. عبد الله شبر(1977) تفسير القرآن الكريم، ط3، لبنان:دار إحياء التراث العربي.

25. عبد المنعم أحمد الدردير(2004) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي،ج1،ط1،القاهرة:عالم الكتب.

26. عبد المنعم أحمد الدردير(2004) دراسات معاصرة في علم النفس

المعرفي، ج1، ط1، القاهرة:عالم الكتب.

27. عبد المنعم أحمد الدردير(2004) دراسات معاصرة في علم النفس

المعرفي، ج2، ط1، القاهرة:عالم الكتب.

28. عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله(2005) علم النفس المعرفي(قراءات وتطبيقات معاصرة)،ط1،القاهرة:عالم الكتب.

29.عدنان يوسف عتوم(2004) علم النفس المعرفي(النظرية والتطبيق)،ط1،الأردن:دار المسيرة.

30. عزيزة السيد(1995) التفكير الناقد(دراسة في علم النفس المعرفي)،ب ط،مصر:دار المعرفة الجامعية.

31. عصام علي الطيب(2006) أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، القاهرة:عالم الكتب.

32. عصام نور(2007) سيكولوجية التعليم، ب ط، الإسكندرية:مؤسسة شباب الجامعة.

33.عقيل بن ساسي(2007) فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط،رسالة ماجستير غير منشورة لدى كلية الآداب والعلوم الإنسانية،جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

34.عقيل بن ساسي وبوبكردبابي(2010) مدى تقبل الطلبة للإستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الإستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ،ورقة بحث موجهة للملتقى الوطني لتعليمية العلوم الإنسانية يومي 12–13 جانفي 2010.

35. عمار بوحوش ومحمد محمود الدينبات (1999) مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ط2،الجزائر.

36.فؤاد افرام البستاني(1999) منجد الطلاب،ط46،بيروت:دار المشرق.

37.فؤاد البهي السيد(1978) علم النفس الاحصائي والقياس البشري،دط،القاهرة:دار الفكر العربي

38.فؤاد البهي والسيد سعد عبد الله عبد الرحمان(2006)علم النفس الإجتماعي رؤية معاصرة،ب ط، دار الفكر العربي.

39.فادية عادل الخضراء(2005)تعليم التفكير الإبتكاري والناقد (دراسة تجريبية) ، ط1 ،عمان :دار ديبو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

40.فاروق عبد الفتاح موسى(1985)أسس السلوك الإنساني(مدخل إلى علم النفس العام)،ب ط، الرياض :دار عالم الكتاب.

41.فتحي عبد الرحمان جروان (1999) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،ط1،الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.

42.كمال محمد خليل(2007)مهارات التفكير التباعدي،ط1، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

43.عبد العزيز إبراهيم (2005)التفكير من منظور تربوي،جزء1،ط1،عالم الكتب،

44.مجدي عزيز إبراهيم(2007)التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء، سلسلة5،ط1،القاهرة:عالم الكتب.

45.مجدي عزيز إبراهيم(2005)المنهج التربوي وتعليم التفكير،ج6،ط1، القاهرة:عالم الكتب

46.مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله (2002) التفاعل الصفي (مفهومه– تحليله–مهاراته)،ط1،القاهرة : عالم الكتب.

47.محمد أنور إبراهيم فراج (2006) التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر،ط1 ، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية .

48. محمد خليل عباس وآخرون(2007)،مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان:دار المسير للنشر والتوزيع.

49.محمد عبد العزيز الغرباوي(2007)، الاتجاهات النفسية،ط1، الأردن : مكتبة المجتمع العربي دار أجنادين للنشر والتوزيع.

50.محمود السيد أبو النيل(1987) الإحصاء النفسي الاجتماعي والتربوي، بيروت: دار النهضة العربية.

51. محمود طافش(2006) كيف تكون معلما مبدعا،ط1،الأردن: دار جهينة.

52. معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة (2001) علم النفس الاجتماعي،ب ط،القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

53.ناجي عبد العظيم وسعيد مرشد (2005) تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة،ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

54. وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن الداهري(2000) علم النفس التربوي،ط1،الأردن:دار الكندي.

55.يوسف قطامي، وأميمة محمد عمور(2005)عادات العقل والتفكير: النظرية والتطبيق،ط1، عمان: دار الفكر.

56. يوسف قطامي ونايفة قطامي(2001) سيكولوجية التدريس، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

الملحق رقم(1)

المركز الجامعي غرداية

معهد العلوم الإنسانية و الإجتاعية

قسم علم النفس و علوم التربية

إستمارة تحيكيم

الأستاذ(ة) الكريم(ة).....

الدرجة العلمية:.....

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس المدرسي بعنونة بـــ: "مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط"

قمنا بإعداد استبانه حول مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط التي صممت لغرض : تحديد كمية هذا الإنجاز عند كل فرد و تحديد نوعه هل إيجاب أم سلبي.

لذا نرجو منكم تحكيمها و تعديل ما ترونه مناسباً و ذلك من حيث :

1 مدى وضوح التعليمات
2 مدي مناسبة المثال التوضيحي
3 مدى كفاية بدائل الأجوبة
4 مدى قياس مهارات التفكير الناقد
5 مدى جودة الصياغة اللغوبة للفقرات
6 إرجاع الفقرات إلى أبعادها و مدى قياسها للبعد من خلال المعطيات الآتية.

1-**التعريف الإجرائي :** هو شعور معرفي يقاس بالإستبانة المعدة في استخدام تلميذ السنة3متوسط من مدينة غرداية مهارات الملاحظة، التصنيف،المقارنة و التفسير مبررة و مدعومة بأدلة مقبولة.

2-**الأبعاد و تعريفها:**

2-1 بعد الملاحظة: مهارة جمع البيانات و المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس و هي عملية تفكير تتضمن المشاهدة و المراقبة و الإدراك و تقترن عادة بسبب قوي و تستدعي تركيز الانتباه و دقة الملاحظة.

2-2 بعد التصنيف : و يقصد بها تصنيف المعلومات و تنظيمها و تقويتها و هي مهارة أساسية لبناء الإطار المرجعي المعرفي للفرد، عندما نضيف الأشياء، فإننا نضعها في مجموعات وفق نظام معين في أنها كالتصنيف حسب اللون أو الحجم أو الشكل أو الترتيب التصاعدي أو التنازلي و غيرها.

2-3 بعد المقارنة : و نعني بالمقارنة بين الأشياء و الأفكار و الأحداث وفق أوجه الشبه، أوجه الاختلاف و البحث عن نقاط الاختلاف في رؤية ماهو موجود في أحدهما و مفقود في الآخر.

و تتميز أسئلة المقارنة بخصائصها أهمها:

1 أ) المقارنة المفتوحة: نحو قارن بين الدراجة الهوائية و الدراجة النارية

ب)المقارنة المغلقة:نحو قارن بين المملكة العربة السعودية و السودان من حيث المناخ و المساح و عدد السكان و الموارد الطبيعية.

2-تدرج أسئلة المقارنة: لتناول الأشياء المحسوسة أو الأشياء الموجودة

مثال: قارن بيم ملعب كرة القدم، ملعب كرة اليد

مثال: قارن بين مفهومي الأمانة و الإخلاص.

3-تستخدم أسئلة المقارنة في جميع المواد الدراسية.

4-2 بعد التفسير: عملية عقلية غرضها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منهاو نحن عندما نقدم تفسيراًالخبرة ما إنما نقوم بشرح المعنى الذي أوحت به إلينا.

4-وصف محتوى الأداة في صورتها الابتدائية، قامت الطالبتان بصياغة 20 بنداً موزعة على أبعادا لخمسة بطريقة عشوائية، و ذلك وفقا لطريقة، "**ليكرت**" حيث يتاح لتلميذ أن يختار إجابته على مقياس متدرج من خمسة بدائل هي :

(موافق بشدة-موافق-محايد-معارض-معارض بشدة)، حيث أن الدرجة التي تمنح للتلميذ نتيجة إجابته على العبارة الموجبة هي :

(5-4-3-2-1)على الترتيب، أما العبارة السالبة فتأخذ الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب.

و لتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلوبا معينا، و تكون الإجابة بوضع علامة (x)في الخانة المناسبة، كما أن أسفل كل جدول مكان مخصص لملاحظات أخرى ترونها ذات أهمية

1) مدى وضوح التعليمات:

التعليمات الخاصة بالمفحوص : فيما يلي مجموعة في العبارات موضوعة بغرض قياس مهارات التفكير الناقد، نرجو أن تقرأها جيداً و تضع علامة (√) أمام كل عبارة منها و ذلك في العمود الذي ترى أنه يتفق معك و لا تنسى أن تجيب على كل العبارات ، و كل ما في الأمر أن نعرف رأيك الشخصي حول الموضوع، و أعلم أن المعلومات ستحظى بالسرية التامة و ستستخدم للبحث العلمي.

جدول رقم 01:خاص بمدى وضوح التعليمات

	واضحة بدرجة جيدة	واضحة بدرجة	غير واضحة

		متوسطة	
التعليمات			

ملاحظات :.....

.....

.....

جدول رقم 2:خاص بمدى مناسبة المثال التوضيحي :

	مناسب جداً	مناسبة بدرجة متوسطة	غير مناسب
أتمنى أن يكون لدى دافع يمكنني للتعود على الملاحظة أثناء التعود			

ملاحظات :.....

.....

.....

جدول رقم 3 : خاص بمدى كفاية بدائل الأجوبة

	كافية جداً	كافية بدرجة متوسطة	غير كافية
بدائل الأجوبة			

ملاحظات :

.....

.....

جدول رقم 4: خاص بمدى قياس البعد للأداة

الأبعاد	يقيس بدرجة جيدة	يقيس بدرجة متوسطة	لا يقيس
بعد الملاحظة			
بعد التصنيف			
بعد المقارنة			
بعد التفسير			

ملاحظات:

.....

.....

جدول رقم 5 : خاص بمدى جودة الصياغة اللغوية للفقرات

العبارات	صياغة جيدة	صياغة متوسطة	صياغة ضعيفة	اقتراح البديل إذا كانت الصياغة ضعيفة أو متوسطة
أفضل أن تكون الملاحظة بزيارات ميدانية و صور الإيضاح				
أجد صعوبة في استخدامي لكل حواسي أثناء الملاحظة				
أتمنى أن يكون لدى دافع يمكنني للتعود على الملاحظة أثناء الشرح				
أفضل أن يكون اكتشاف المواضيع المنبثقة من الماضي و ربطها بالحاضر				
أتمنى أن تكون الطريقة التي يتبعها المعلم تتماشى مع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها				
أستطيع أن أصنف المواضيع و النصوص حسب وحداتها				
أعتقد أنه يجب على المعلم أن يبتكر نشاط جماعياً يتيح لكل تلميذ أن يعمل وفق مستواه				
أطرح أسئلة عديدة لوصول إلى التصنيف الذي أجده واضحاً من خلال مدلول تعليمي				
يمكنني من تصنيف المعلومات حسب تسلسلها و أهميتها				
لدى القدرة على تصنيف التطبيقات حسب حلولها و مكانها				
استطيع المقارنة بين مختلف النماذج التي تقدم لدى				
نتيجة الفروق الفردية أفضل أن				

يستخدم المعلم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد				
أحبذ المهارة التي أكتسب من خلالها القدرة على المقارنة				
لدي القدرة على التمييز بين ماهو جديد و قديم				
أتمتع بقدرة كافية في تفسير و تحليل الدروس				
أثق بمعلوماتي عند تفسير النصوص لاستخراج الفروق الموجودة بينها				
أمتلك القدرة على تنظيم و الإبداع				
أثناء الشرح لا أجد صعوبة في الربط بين العقل و الواقع				

ملاحظات :.....

.....

جدول رقم 6 : خاص بمدى أنتماء البنود لأبعادها

الملاحظة			
البنود	ينتمي	لا ينتمي	البديل
أفضل أن تكون الملاحظة بزيارات ميدانية وصور للإيضاح			
أجد صعوبة في استخدامي لكل حواسي أثناء الملاحظة			
أتمنى أن يكون لدي دافع يمكنني للتعود على الملاحظة أثناء الشرح			
أفضل يكون اكتشافي المواضيع المنبثقة من الماضي و ربطها بالحاضر			
أتمنى أن تكون الطريقة التي يتبعها المعلم تتماشى مع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها			

التصنيف			
أستطيع أن أصنف المواضيع و النصوص حسب وحداتها			
أعتقد أنه يجب على المعلم أن يبتكر نشاط جماعياً يتيح لكل تلميذ أن يعمل وفق مستواه			
أطرح أسئلة عديدة للوصول إلى التصنيف الذي أجده واضحاً من خلال مدلول تعليمي			
يمكنني من تصنيف المعلومات حسب تسلسلها و أهميتها			
لدي القدرة على تصنيف حسب حلولها و مكانها			

المقارنة			
أستطيع المقارنة بين مختلف			

النماذج التي تقدم لدي			
نتيجة الفروق الفردية افضل أن يستخدم المعلم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد			
أحبذ المهارة التي أكتسب من خلالها القدرة على المقارنة			
لدى القدرة على التمييز بين ماهو جديد و قديم			
التفسير			
اثق بمعلوماتي عند تفسير النصوص تفسيراً كاملا			
أقارن بين النصوص لإستخراج الفروق الموجودة بينها			
أمتلك القدرة على التنظيم و الإبداع			
أثناء الشرح لا أجد صعوبة في الشريط بين العقل و الواقع			

ملاحظات : .....

.....

.....

الملحق رقم :(02)

الأساتذة المستشارين و المحكمين الإستبانة مهارات التفكير الناقد

الأستاذ(ة)	الرتبة العلمية	مكان العمل
بقادير عبد الرحمان	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية
الأسود زهرة	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية
شيخي عبد العزيز	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية
قشار محمد	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية
كبير كلثوم	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية
معمري حمزة	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية
عليوي	ماجستير	المركز الجامعي – غرداية

الملحق رقم (03)

المركز الجامعي غرداية

معهد العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس

إستبانة

أخي التلميذ أختي الطالبة :

نضع أمامك مجموعة من العبارات لغرض معرفة أتجاهك نحو مهارات التفكير الناقد داخل القسم ، و ذالك بوضع (x) في الحانة التي تنطبق عليك، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إنما لكل تلميذ(ة) أتجاهه الخاص نحو عملية مهارات التفكير الناقد.

وستجد أمامك كل عباراة بخمس بدائل للإجابة و هي :

موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة

مثال توضيحي : بعد قراءة العبارة أتمني أن يكون لدي دافع يمكنني للتعود على الملاحظة أثناء الشرح.

إذا كنت موافق بشدة لهذه العبارة فإن إجابتك تكون كالآتي :

العبارة	موافق	موافق	محايد	معارض	معراض

	بشدة				بشدة
أتمنى أن يكون لدي دافع يمكنني للتعود على الملاحظة إثناء الشرح					

بيانات شخصية

الإسم :

الجنس أنثى : ☐ ذكر : ☐

السن: ☐

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معار ض	معارض بشدة
01	أفضل أن تكون الملاحظة بزيارات ميداينةو صور للإيضاح					
02	أجد صعوبة في استخدامي لكل حواسي أثناء الملاحظة					
03	أتمنى أن يكون لدى دافع يمكنني للتعودعلى الملاحظة أثناء الشرح					
04	أفضل أن يكون اكتشاف المواضيع المنبثقة من					

	الماضي و ربطها بالحاضر					
05	أتمنى أن تكون الطريقة التي يتبعها المعلم تتماشى مع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها					
06	أستطيع أن أصنف المواضيع و النصوص حسب وحداتها					
07	أعتقد أنه يجب على المعلمأن يبتكر نشاط جماعي يتيح لكل تلميذ أن يعمل وفق مستواه					
08	أطرح أسئلة عديدة للوصول إلى التصنيف لذا أجده واضحاًمن خلال مدلول تعليمي					
09	يمكنني من تصنيف المعلومات حسب تسلسلهاو أهميتها					
10	لدى القدرةعلى تصنيف التطبيقات حسب حلولهاو مكانها					
11	أستطيع المقارنة بين مختلفالنماذج التي تقدم لدي					
12	نتيجة الفروق					

	الفرديةأفضل أن يستخدم المعلم أكثرمن أسلوب في أداء الدرس الواحد					
13	أحبذ المهارةالتي أكتسب من خلالها القدرة على المقارنة					
14	لدى القدرة على التمييزبينما هو جديد و قديم					
15	أتمتع بقدرة كافية في تغيير و تحليل الدروس					
16	أثق بمعلوماتي عند تفسير النصوص تفسيراً كاملا					
17	أقارن بين النصوص لإستخراج الفروق الموجهة					
18	أمتلك القدرة على التنظيم و الإبداع					
19	أثناء الشرح لا أجد صعوبة في الربط بين العقلو الواقع					

الملحق رقم 4

نتائج الدراسة الأساسية

الأفراد	الجنس	السن	الدرجة على الإختبار
1	أنثى	86	
2	أنثى	91	
3	أنثى	71	
4	أنثى	92	
6	أنثى	85	
5	أنثى	92	
7	أنثى	73	
8	أنثى	80	
9	أنثى	93	
10	أنثى	79	
11	أنثى	72	
12	أنثى	68	
13	أنثى	95	
14	أنثى	87	
15	أنثى		
16	أنثى	94	
17	أنثى	86	
18	أنثى	6	
19	أنثى	87	
20	ذكور	81	
21	ذكور	68	
22	ذكور	68	
23	ذكور	95	
24	ذكور	74	

25	ذكور	78	
26	ذكور	82	
27	ذكور	89	
28	ذكور	89	
29	ذكور	70	
30	ذكور	69	
31	ذكور	76	
32	ذكور	88	
33	ذكور	83	
34	ذكور	69	
35	ذكور	84	
36	ذكور	73	
37	ذكور	75	
38	ذكور	86	
39	ذكور	91	
40	ذكور	71	
41	ذكور	92	
42	ذكور	85	
43	ذكور	92	
44	ذكور	73	
45	ذكور	80	
46	ذكور	93	
47	ذكور	79	
48	ذكور	72	
49	ذكور	68	

50	ذكور	95	
51	ذكور	87	
52	ذكور	94	
53	ذكور	86	
54	ذكور	6	
55	ذكور	87	
56	ذكور	81	
57	ذكور	68	
58	ذكور	68	
59	ذكور	95	
60	ذكور	74	
61	ذكور	78	
62	ذكور	82	
63	ذكور	89	
64	ذكور	70	
65	ذكور	69	
66	ذكور	76	
67	ذكور	88	
68	ذكور	83	
69	ذكور	69	
70	ذكور	84	
71	ذكور	86	
72	ذكور	93	
73	ذكور	75	
74	ذكور	74	

75	ذكور	85	
76	ذكور	95	
77	ذكور	83	
78	ذكور	89	
79	ذكور	83	
80	ذكور	89	
81	ذكور	94	
82	ذكور	72	
83	ذكور	95	
84	ذكور	87	
85	ذكور	66	
86	ذكور	78	
87	ذكور	92	
88	ذكور	73	
89	ذكور	93	
90	ذكور	95	

الملحق رقم (05)

Correlations

Critical&L	Tend&L	

-0.30	1	Pearson Correlation tend&L
.871		Sig.
31	31	N
1	-.030	Pearson Correlation critical
	.871	Sig (-2tailed
31	31	N

Corrélations

Critical&S	Tend&L	
-0.319	1	Pearson Correlation tend&L
.048		Sig.
31	31	N
1	-.030	Pearson Correlation critical
	.871	Sig (-2tailed
31	31	N

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Correlations

Critical & F	Tend&f	
-.188	1	Pearson Correlation Tend&F
.200		Sig.(2-tailed)
48	48	N
1	-.188	Person Correlation Critical &F
	.200	Sig.(2-tailed)
22	.48	N

Correlations

Critical & F	Tend&f	
-.474	1	Pearson Correlation Tend&M
.026		Sig.(2-tailed)
22	22	N
1	-.474	Person Correlation Critical &M
	.026	Sig.(2-tailed)
22	.22	N

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Correlations

VAR00002	VAR00001	
-.265	1	Pearson Correlation Tend&M
.027		Sig.(2-tailed)
70	70	N
1	-.265	Person Correlation Critical &M
	.027	Sig.(2-tailed)
70	.70	N